

French Language Arts

Programme d'études par année scolaire

Français langue seconde - immersion

...me année

Alberta
LEARNING
Direction de l'éducation française



Programme d'études par année scolaire
Français langue seconde - immersion

Sixième année

Alberta
Learning
1999

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA LEARNING)

Alberta. Alberta Learning. Direction de l'éducation française.
French language arts : programme d'études par année scolaire – français langue seconde - immersion : sixième année.

ISBN 0-7785-0532-4

1. Français (Langue) -- Étude et enseignement (Primaire) – Alberta. – Allophones.
2. Français (Langue) -- Étude et enseignement (Primaire) – Alberta. – Immersion.
I. Titre

PC2068.C2.A333 1999 440.707123

Cette publication est destinée au/aux :

Élèves	
Enseignants	✓
Administrateurs (directeurs, directeurs généraux)	✓
Conseillers	✓
Parents	
Grand public	
Autres (à spécifier)	

Remarque : *Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.*

Nous nous sommes efforcés de reconnaître ici toutes nos sources et de nous conformer à la réglementation relative aux droits d'auteur. Si vous relevez certaines omissions ou erreurs, veuillez en informer Alberta Learning afin que nous puissions y remédier.



REMERCIEMENTS

Un projet de cette envergure exige la participation et l'étroite collaboration de plusieurs personnes. La Direction de l'éducation française – Language Services Branch – tient à reconnaître la contribution et l'expertise des personnes suivantes dans l'élaboration de cette publication :

Alain Nogue	Directeur adjoint – Programmation française
Nicole Lamarre	Directrice du projet
Jacinthe Lavoie	Conceptrice de programmes

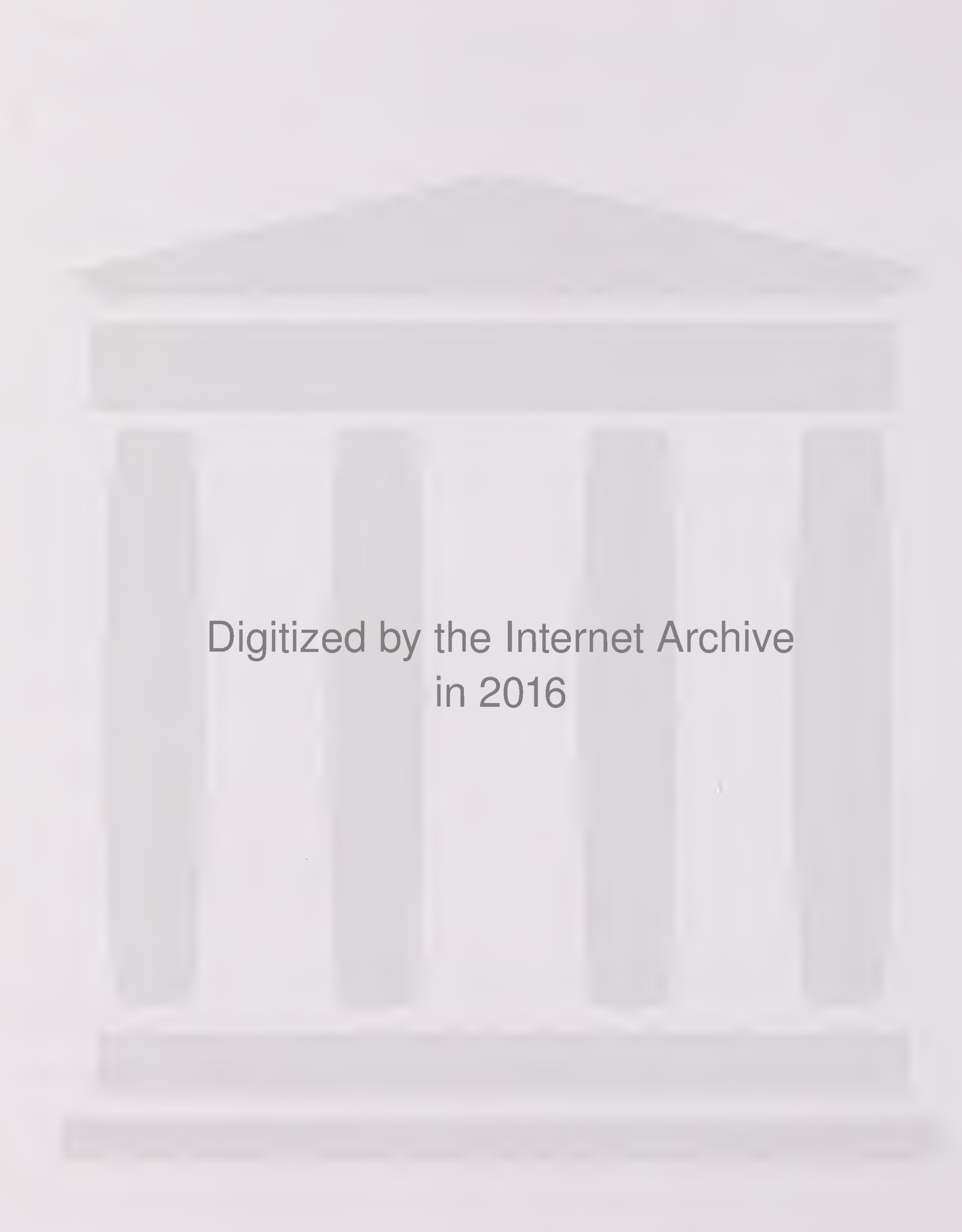
Nous désirons également reconnaître l'apport des personnes suivantes :

Jocelyne Bélanger	Coordination des services de révision
Marie-José Knutton	Révision
Louise Chady	Coordination de la production
Charles Adam	Graphisme
Marthe Corbeil	Traitement de texte
Nancy Duchesneau	Traitement de texte
Josée Robichaud	Traitement de texte

Et en dernier lieu, nous tenons à remercier ceux qui, de près ou de loin, ont gracieusement accepté de partager leurs réflexions et appuyer la Direction de l'éducation française dans la réalisation de ce projet.

TABLE DES MATIÈRES

ANNEXES



VUE D'ENSEMBLE

• Introduction

À l'automne 1994, la Direction de l'éducation française (DÉF) – Language Services Branch – élaborait un plan d'action visant la révision du programme de français langue seconde – immersion 1987. Afin de mieux cerner les besoins du milieu, l'équipe de français de la DÉF a organisé, avec l'appui du Canadian Parents for French de l'Alberta, une série de rencontres avec les parents des diverses régions de la province. Poursuivant le même but, elle a ensuite consulté des administrateurs, des enseignants et des élèves.

Au cours de l'année 1994, l'équipe de la DÉF a organisé une série d'entrevues avec des élèves de la deuxième à la douzième année afin d'analyser leurs habiletés reliées à la communication orale. Un projet similaire a été mis sur pied pour analyser leurs habiletés reliées à la communication écrite.

Toujours dans le but de recueillir plus d'information, les membres de l'équipe ont pris connaissance des récentes recherches dans le domaine de l'enseignement en immersion, des sciences du langage, des sciences de l'éducation et de la psychologie cognitive. Cette information leur a permis de mieux comprendre ce qu'est l'apprentissage et de mieux cerner les mécanismes de l'enseignement des langues.

En décembre 1993, les ministres de l'Éducation des quatre provinces de l'Ouest et des deux territoires signaient *Le protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien*. Riche de l'information recueillie dans le milieu et de l'analyse des travaux des élèves, l'équipe de la DÉF s'est jointe à l'équipe interprovinciale pour élaborer le *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12)*. Ce document, paru en septembre 1996, a servi de base à l'élaboration du programme d'études paru en 1998.

• Liens entre le cadre commun et le programme d'études de français langue seconde – immersion 1998

Conscients du rôle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage, les ministres de l'Éducation signataires de l'entente et leurs représentants ministériels ont orienté leurs travaux vers les **résultats d'apprentissage** plutôt que vers les **objectifs d'enseignement**, comme c'était le cas dans *Le français à l'élémentaire : français immersion* : programme d'études de 1987. Les résultats d'apprentissage représentent l'ensemble des compétences que les élèves de l'Ouest et du Nord canadiens devraient maîtriser à la fin de chaque année scolaire. En plus de reprendre et d'expliciter les résultats d'apprentissage contenus dans le cadre commun, le programme d'études de 1998 contient des résultats d'apprentissage qui reflètent les besoins particuliers des élèves inscrits à un programme de français langue seconde – immersion en Alberta.

• L'optique des résultats d'apprentissage [1]

Un résultat d'apprentissage définit un comportement langagier en précisant les habiletés, les connaissances et les attitudes qu'un élève a acquises au terme d'une séquence d'apprentissage. Cette optique place donc l'élève au centre des actions pédagogiques.

Ce document présente deux types de résultats d'apprentissage :

- ***les résultats d'apprentissage généraux***, qui s'appliquent de la maternelle à la douzième année, sont des énoncés généraux qui décrivent ce qu'un élève doit être capable d'accomplir dans un domaine du développement langagier;

- ***les résultats d'apprentissage spécifiques***, qui découlent d'un résultat d'apprentissage général, se veulent des descripteurs plus précis

[1] L'information de cette section est tirée et adaptée du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12)*, p. vii et viii.

du comportement langagier de l'élève au terme d'une année scolaire déterminée.

L'accroissement du niveau de difficulté des résultats d'apprentissage d'une année scolaire à l'autre permet à l'élève de bâtir progressivement le répertoire de ses habiletés, de ses connaissances et de ses attitudes, et ainsi d'élargir son champ d'autonomie.

- **Principes d'apprentissage**[2]

L'apprentissage d'une langue, comme tout autre apprentissage, est un processus personnel, social et intellectuel, qui se manifeste par la construction des savoirs et leur réutilisation dans des contextes de plus en plus variés et complexes. Les recherches dans le domaine de la psychologie cognitive ont permis de dégager six principes d'apprentissage qui viennent jeter un nouveau regard sur les actes pédagogiques les plus susceptibles de favoriser l'acquisition, l'intégration et la réutilisation des connaissances.

L'apprentissage est un processus actif et constructif. Pour l'apprenant, les connaissances sont des représentations mentales du monde qui l'entoure et qui l'habite. De même, l'acquisition de connaissances ou l'intériorisation de l'information est un processus personnel et progressif qui exige une activité mentale continue. Donc, l'apprenant sélectionne l'information qu'il juge importante et tient compte d'un grand nombre de données pour créer des règles et des conceptions. Ces dernières acquièrent rapidement un caractère permanent. L'enseignant est appelé à jouer le rôle de médiateur dans la construction, par l'apprenant, de règles et de conceptions. C'est en présentant des exemples et des contre-exemples qu'il permet à l'élève de saisir toutes les dimensions du savoir et d'éviter la construction de connaissances erronées.

L'apprentissage est l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures. « L'apprentissage est un processus cumulatif, c'est-à-dire que les nouvelles connaissances s'associent aux connaissances antérieures soit pour les confirmer, soit pour y ajouter des informations, soit pour les nier. »[3] Dans le cadre de sa planification, l'enseignant définit l'objet d'apprentissage, analyse les difficultés liées à ce savoir à acquérir. Il anticipe les connaissances antérieures des élèves et prévoit comment il activera leurs connaissances antérieures.

L'apprentissage requiert l'organisation constante des connaissances. L'organisation des connaissances dans la mémoire à long terme est une des caractéristiques de l'expert. Plus les connaissances sont organisées sous forme de schémas ou de réseaux, plus il est facile pour l'apprenant de les retenir et de les récupérer dans sa mémoire. Dans ces conditions, il est également possible de traiter un plus grand nombre de connaissances à la fois. Dans ses interventions auprès des élèves, l'enseignant présente des schémas, des graphiques, des cartes sémantiques, des séquences d'actions pour rendre les connaissances fonctionnelles et transférables.

L'apprentissage concerne autant les connaissances déclaratives et procédurales que conditionnelles. Pour que l'apprenant soit en mesure d'intégrer et de réutiliser ce qu'il a appris dans des contextes variés, il lui faut déterminer quelles connaissances utiliser, comment les utiliser quand et pourquoi les utiliser. L'enseignement doit donc tenir compte de trois types de connaissances : les connaissances théoriques (le quoi – connaissances déclaratives), les connaissances qui portent sur les stratégies d'utilisation (le comment – connaissances procédurales) et les connaissances relatives aux conditions ou au contexte d'utilisation (le pourquoi et le quand – connaissances conditionnelles).

L'apprentissage concerne autant les stratégies cognitives et métacognitives que les connaissances théoriques. L'apprenant doit pouvoir compter sur un ensemble de stratégies cognitives et métacognitives pour pouvoir utiliser de façon fonctionnelle et efficace les connaissances acquises. En tout temps, l'élève doit être conscient des **stratégies** auxquelles il peut faire appel **pour accomplir une tâche** (stratégies

---

[2] L'information de cette section est tirée et adaptée du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M – 12)*, p. ix et x.

[3] Tardif, Jacques. *Pour un enseignement stratégique – L'apport de la psychologie cognitive*. Les éditions Logiques, 1992, p. 37.

cognitives). Il doit continuellement évaluer ses actions, les valider ou encore faire des ajustements pour réaliser ses projets (stratégies métacognitives). Il doit en quelque sorte **gérer** ces stratégies de façon efficace.

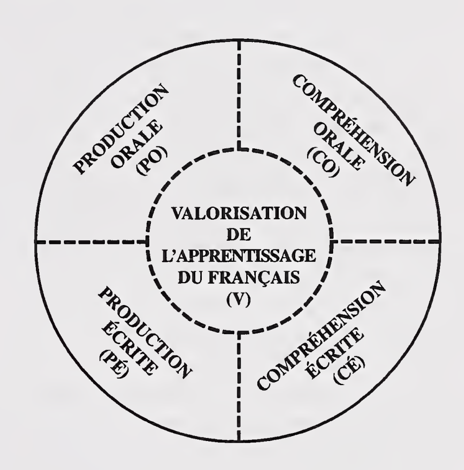
Un enseignement explicite des connaissances procédurales et conditionnelles, suivi de pratiques guidées et de pratiques coopératives, permettra à l'élève de développer un degré d'expertise dans un domaine donné. (Pour plus d'informations sur l'enseignement explicite, consulter l'Annexe 1, *Tableau synthèse de la démarche d'apprentissage.*)

La motivation scolaire détermine le degré d'engagement, de participation et de persistance de l'élève dans ses apprentissages. Comme toute autre connaissance, l'apprenant construit sa motivation scolaire à partir de ses croyances dans ses capacités d'apprentissage et de ses expériences scolaires. La motivation scolaire repose à la fois sur la valeur et les exigences de la tâche, et sur le pouvoir que l'élève a sur ses chances de réussite. Les croyances et les perceptions de l'élève détermineront son engagement, son degré de participation et sa persévérance à la tâche. D'une part, l'élève a une certaine responsabilité face à ses apprentissages et, d'autre part, l'enseignant a des responsabilités déontologiques dans la construction de la motivation scolaire de l'élève. L'enseignant doit, entre autres, proposer des tâches qui représentent des défis raisonnables et s'assurer que les élèves ont les connaissances et les stratégies nécessaires pour aborder la tâche. Il doit aussi leur rendre explicites les retombées à court ou à long terme des apprentissages.

- **Présentation du programme d'études de français langue seconde – immersion 1998**[4]

Par rapport au programme de 1987, le programme de 1998 apporte des précisions importantes en ce qui a trait au processus de réalisation des projets de communication. Pour chaque année scolaire, on retrouvera des tâches bien précises et des résultats d'apprentissage spécifiques permettant à l'apprenant de planifier et de gérer ses projets.

Le schéma ci-après présente les différents domaines de l'apprentissage du français langue seconde – immersion.



Les quatre domaines d'utilisation de la langue (*Compréhension orale* – **CO**, *Production orale* – **PO**, *Compréhension écrite* – **CÉ** *et Production écrite* – **PÉ**) mettent l'accent sur les besoins de communication, sur la reconstruction ou la formulation de sens et sur l'acquisition de compétences. Quant à la dimension plus spécifiquement culturelle de l'apprentissage d'une langue, elle est intégrée aux divers domaines dans la mesure où elle ne peut être dissociée d'une exploitation de textes écrits et de discours oraux. Cette dimension revêt par ailleurs des proportions plus larges, puisqu'elle touche à la valorisation, par l'élève, de son apprentissage du français comme outil de développement personnel, intellectuel et social (*Valorisation de l'apprentissage du français – V1).*

Dans le *Cadre commun,* ces cinq domaines ont été envisagés comme des entités pour que leurs composantes et les résultats d'apprentissage qui s'y rattachent puissent être cernés avec le plus de précision possible. Cependant, c'est autour d'un projet d'apprentissage touchant divers domaines que s'articulent et se travaillent les résultats d'apprentissage visés par le projet.

---

[4] L'information de cette section est tirée et adaptée du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12),* p. xiv à xvii.

1. **Valorisation de l'apprentissage du français**

   Ce domaine a été placé au centre du schéma pour montrer qu'il est en constante interaction avec chacun des quatre autres domaines. Le contexte d'apprentissage mis en place par l'enseignant joue un rôle primordial dans la création d'un climat qui favorise la valorisation de l'apprentissage du français. (Pour plus d'informations sur la création d'un climat propice à l'apprentissage d'une langue seconde dans un contexte d'immersion, consulter l'annexe 2.)

2. **Compréhension orale**

   L'élaboration des résultats d'apprentissage dans ce domaine s'est faite à partir de la conception de l'écoute selon laquelle l'élève est un récepteur actif qui a la responsabilité de reconstruire le sens d'un discours. Cette reconstruction du sens s'effectue dans un contexte donné et elle est guidée par l'intention de communication de l'élève.

   L'écoute exige, d'une part, que l'élève ait à sa disposition des moyens pour réaliser ses projets et, d'autre part, qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens, présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux **CO4*** et ***CO5***, portent sur les stratégies de planification et de gestion des projets d'écoute. Ces projets visent essentiellement à répondre à des besoins d'information (*le résultat d'apprentissage général **CO1***) et à des besoins d'imaginaire et d'esthétique (*le résultat d'apprentissage général **CO2***).

   Par ailleurs, les discours oraux, ainsi que les messages sonores qui font partie intégrante du projet de communication, constituent des moyens privilégiés pour développer chez l'élève une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones. C'est l'essence même du *résultat d'apprentissage général **CO3***.

3. **Compréhension écrite**

   Comme c'était le cas pour la compréhension orale, l'élaboration des résultats d'apprentissage dans ce domaine s'est faite à partir de la conception de la lecture selon laquelle l'élève est un récepteur actif qui a la responsabilité de reconstruire le sens d'un texte. Cette reconstruction du sens s'effectue dans un contexte donné et elle est guidée par l'intention de communication de l'élève.

   Tout comme pour la compréhension orale, la lecture exige, d'une part, que l'élève ait à sa disposition des moyens pour réaliser ses projets et, d'autre part, qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens, présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux **CÉ4*** et ***CÉ5***, portent sur les stratégies de planification et de gestion des projets de lecture. Ces projets visent essentiellement à répondre à des besoins d'information (*le résultat d'apprentissage général **CÉ1***) et à des besoins d'imaginaire et d'esthétique (*le résultat d'apprentissage général **CÉ2***).

   Par ailleurs, les textes, ainsi que les messages visuels qui font partie intégrante du projet de communication, constituent des moyens privilégiés pour développer chez l'élève une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones. C'est l'essence même du *résultat d'apprentissage général **CÉ3***.

Dans les domaines de la **compréhension orale** et de la **compréhension écrite**, les résultats d'apprentissage spécifiques tiennent compte du rôle de plus en plus croissant des médias et de la technologie de l'information dans le quotidien de l'élève (ex. : journaux, magazines, publicités orales ou écrites, les disques optiques compacts, Internet, etc.). L'étude de la composition des messages médiatiques vise essentiellement à amener l'élève à décoder et à évaluer les messages transmis. Elle lui permet de découvrir la manière dont le message est construit, ainsi que les idées, les valeurs et la vision du monde qu'il véhicule.

4. **Production orale**

   L'élaboration des résultats d'apprentissage dans ce domaine s'est faite à partir de la conception selon laquelle l'élève est un agent actif dans la construction du sens de son message. Cette construction du sens s'effectue

dans un contexte donné et elle est guidée par l'intention de communication de l'élève.

La construction de sens dans le contexte d'une présentation orale ou d'une discussion exige, d'une part, que l'élève ait à sa disposition des moyens pour réaliser ses projets de communication et, d'autre part, qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens, présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux **PO4*** et ***PO5***, portent sur les stratégies de planification et de gestion des projets de communication orale. Ces projets visent essentiellement à transmettre de l'information, à répondre à un besoin d'interaction sociale (*le résultat d'apprentissage général **PO1***), à répondre à des besoins d'imaginaire ou à proposer une vision du monde ou encore, à explorer le langage (*le résultat d'apprentissage général **PO2**).*

Par ailleurs, l'élève doit accorder à la forme dans laquelle il formule ses messages toute l'attention qu'elle mérite. C'est le sens du *résultat d'apprentissage général **PO3***. La présentation orale exige du présentateur un souci de clarté et de précision de la langue. Les échanges au cours des discussions exigent du locuteur une constante négociation de sens.

5. Production écrite

Le domaine « production écrite » présente dans l'ensemble une perspective parallèle à celle retenue en *production orale.* Cette perspective fait de l'élève un scripteur actif dans la construction du sens d'un texte. Cette construction du sens s'effectue dans un contexte donné et elle est guidée par l'intention de communication de l'élève.

La construction de sens exige, d'une part, que l'élève ait à sa disposition des moyens pour réaliser ses projets de communication et, d'autre part, qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens, présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux **PÉ4*** et ***PÉ5***, portent sur les stratégies de planification et de gestion des projets de communication.

Ces projets visent essentiellement à transmettre de l'information (*le résultat d'apprentissage général **PÉ1***), à répondre à des besoins d'imaginaire, à proposer une vision du monde ou encore à explorer le langage (*le résultat d'apprentissage général **PÉ2**).*

Par ailleurs, tout comme pour la production orale, l'élève doit accorder à la forme dans laquelle il formule ses messages toute l'attention qu'elle mérite. C'est le sens du *résultat d'apprentissage général **PÉ3***. Les résultats d'apprentissage spécifiques décrivent les comportements attendus dans les cas les plus fréquents (les cas usuels). Dans les cas particuliers, l'élève pourra faire appel à des moyens qui lui permettront d'utiliser la forme correcte du message à transmettre (consultations d'outils de référence ou de personnes-ressources).

- **Organisation des résultats d'apprentissage généraux**

Pour chacun des domaines des habiletés langagières, on retrouve une organisation en parallèle des résultats d'apprentissage généraux (RAG). Dans un premier temps, on retrouve les résultats d'apprentissage visant à reconstruire (**CO1** et **CÉ1**) ou à construire (**PO1** et **PÉ1**) le sens d'un message pour répondre à un besoin d'information.

En deuxième lieu, viennent les résultats d'apprentissage visant à reconstruire (**CO2** et **CÉ2**) ou construire (**PO2** et **PÉ2**) un message pour répondre à des besoins d'imaginaire, d'esthétique ou encore, pour proposer une vision du monde.

Ces deux ensembles de résultats d'apprentissage généraux (RAG) décrivent en quelque sorte les projets de communication proposés aux élèves.

Le troisième ensemble de résultats d'apprentissage généraux se divise en deux sections :

- les résultats d'apprentissage visant le développement d'une attitude positive envers la langue et les cultures francophones (**CO3** et **CÉ3**);

- les résultats d'apprentissage portant sur le vocabulaire et les mécanismes de la langue (**PO3** et **PÉ3**).

Le quatrième ensemble de résultats d'apprentissage généraux décrit les stratégies de planification, c'est-à-dire les moyens qui lui permettront d'orienter son projet (**CO4, CÉ4, PO4** et **PÉ4**).

Finalement, on retrouve les résultats d'apprentissage généraux qui permettent à l'élève de gérer ses projets de communication, de mettre en œuvre les stratégies les plus efficaces pour répondre à son intention de communication (**CO5, CÉ5, PO5** et **PÉ5**).

Dans l'ensemble, l'organisation des résultats d'apprentissage généraux suit le processus du déroulement des activités : le contexte de la tâche (les RAG aux niveaux 1 et 2), la planification (le RAG au niveau 4) et la gestion de cette tâche (le RAG au niveau 5). À la lecture des résultats d'apprentissage spécifiques, on notera que l'analyse de l'efficacité des moyens utilisés pour réaliser la tâche se trouve sous le résultat d'apprentissage : gestion.

Quant aux RAG au niveau 3, ils représentent une appréciation et un respect de la culture et de la langue. Ils sont intégrés à la réalisation et à la gestion de la tâche, tout comme celui de la valorisation de l'apprentissage du français.

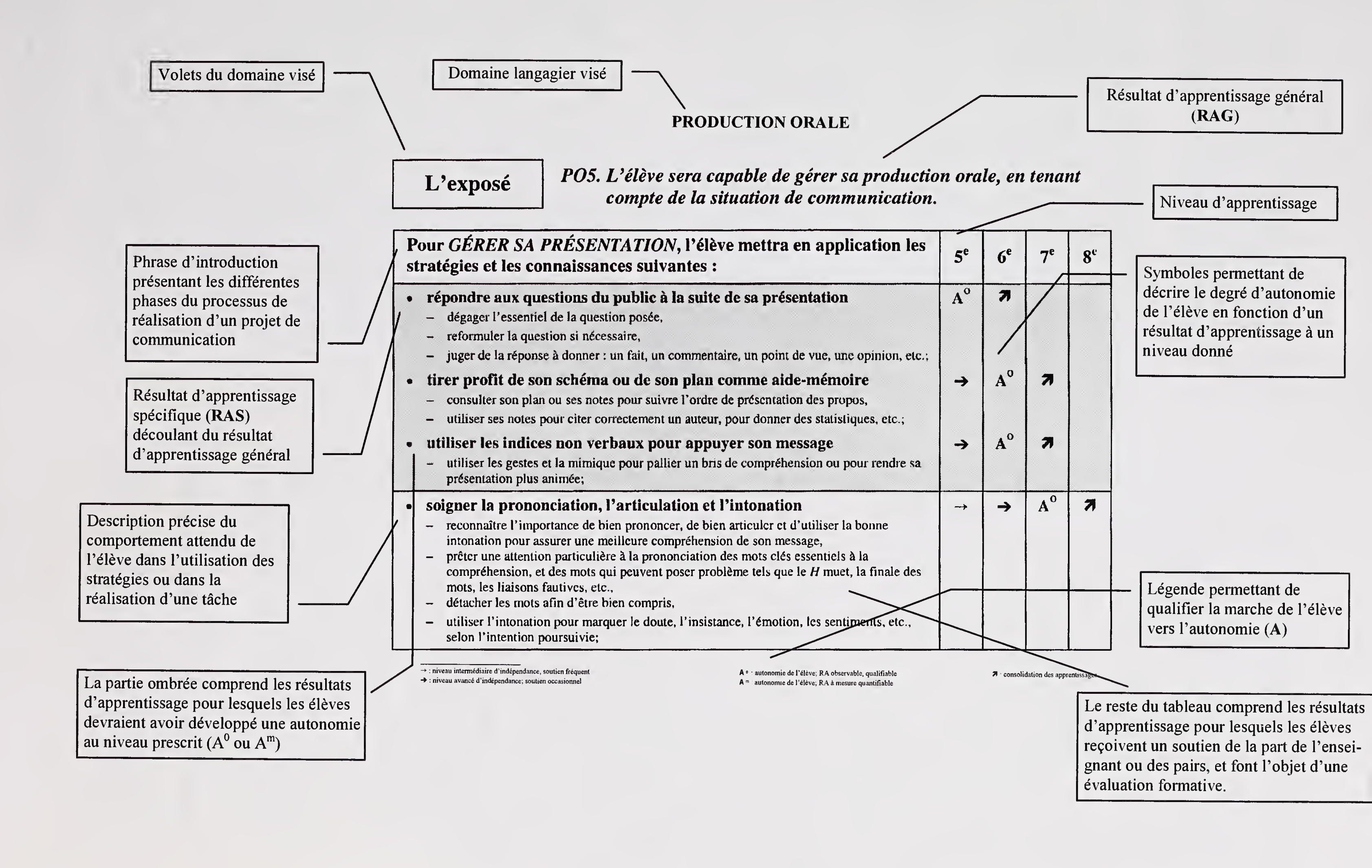
Note : L'enseignant trouvera des renseignements complémentaires sur le déroulement des activités à l'annexe 1 : caractéristiques des situations d'apprentissage.

Compréhension orale	Compréhension écrite
CO1. Contexte : besoin d'information	**CÉ1. Contexte : besoin d'information**
CO2. Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique	**CÉ2. Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique**
CO3. Appréciation de la culture	**CÉ3. Appréciation de la culture**
CO4. Planification	**CÉ4. Planification**
CO5. Gestion	**CÉ5. Gestion**

Valorisation de l'apprentissage du français

Production orale	Production écrite
PO1. Contexte : besoin d'information	**PÉ1. Contexte : besoin d'information**
PO2. Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique	**PÉ2. Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique**
PO3. Mécanismes de la langue	**PÉ3. Mécanismes de la langue**
PO4. Planification	**PÉ4. Planification**
PO5. Gestion	**PÉ5. Gestion**

Guide d'utilisation du programme d'études par année scolaire



Pour ***GÉRER SA PRÉSENTATION***, **l'élève mettra en application les stratégies et les connaissances suivantes :**	5e	6e	7e	8e
• **répondre aux questions du public à la suite de sa présentation** – dégager l'essentiel de la question posée, – reformuler la question si nécessaire, – juger de la réponse à donner : un fait, un commentaire, un point de vue, une opinion, etc.;	A^0	↗		
• **tirer profit de son schéma ou de son plan comme aide-mémoire** – consulter son plan ou ses notes pour suivre l'ordre de présentation des propos, – utiliser ses notes pour citer correctement un auteur, pour donner des statistiques, etc.;	➔	A^0	↗	
• **utiliser les indices non verbaux pour appuyer son message** – utiliser les gestes et la mimique pour pallier un bris de compréhension ou pour rendre sa présentation plus animée;	➔	A^0	↗	
• **soigner la prononciation, l'articulation et l'intonation** – reconnaître l'importance de bien prononcer, de bien articuler et d'utiliser la bonne intonation pour assurer une meilleure compréhension de son message, – prêter une attention particulière à la prononciation des mots clés essentiels à la compréhension, et des mots qui peuvent poser problème tels que le *H* muet, la finale des mots, les liaisons fautives, etc., – détacher les mots afin d'être bien compris, – utiliser l'intonation pour marquer le doute, l'insistance, l'émotion, les sentiments, etc., selon l'intention poursuivie;	→	➔	A^0	↗

→ : niveau intermédiaire d'indépendance, soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^0 : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable

↗ : consolidation des apprentissages

- **Degré d'autonomie de l'élève**

Comme précisé dans la section sur les principes d'apprentissage (voir page 64), un des rôles de l'enseignant est d'être le médiateur entre le savoir à construire et l'apprenant. Pour bien remplir ce rôle, il doit d'abord modeler pour l'élève le comportement attendu, c'est-à-dire les stratégies cognitives et métacognitives qui lui permettent de réaliser son projet (enseignement explicite). Ensuite, il accompagne l'élève dans la réalisation d'un projet qui fait appel à ces mêmes stratégies (pratique guidée). Puis, il place l'élève dans une situation où il aura à utiliser, en compagnie de ses pairs, les mêmes éléments visés (pratiques coopératives). Finalement, il vérifie jusqu'à quel point l'élève a intégré les stratégies et le comportement attendus (pratique autonome et transfert).

Les symboles sont utilisés pour décrire cette marche de l'élève vers l'autonomie, tout en ayant l'appui de l'enseignant :

→ ***niveau intermédiaire d'indépendance : l'élève requiert un soutien fréquent de la part de l'enseignant et de ses pairs***
L'enseignant fait une démonstration explicite des éléments visés. Il travaille sur les éléments de base du concept à l'étude. Il favorise le travail de groupe et appuie régulièrement le groupe tout au long de l'activité.

➔ ***niveau avancé d'indépendance : l'élève requiert un soutien occasionnel de la part de l'enseignant et obtient le soutien de ses pairs***
L'enseignant fait une démonstration en fournissant la représentation complète du concept à l'étude. Il sollicite la participation des élèves au cours de sa démonstration. Il met l'accent sur ce qui semble poser problème. Il favorise le travail en petits groupes et guide l'objectivation (autoévaluation) et la rétroaction par les pairs.

A^{o} ***autonomie de l'élève (stratégies, attitudes, etc.)***
En situation d'évaluation, l'enseignant vérifie avec quel degré d'autonomie l'élève a utilisé l'élément visé (stratégie, attitude, etc.) en situation d'évaluation formative. Il vérifie également jusqu'à quel point l'élève comprend son utilisation dans des contextes variés (transfert). Le résultat d'apprentissage (**RA**) est **observable** et la mesure est **qualifiable**.

A^{m} ***autonomie de l'élève (mécanismes de la langue et tâches)***
L'enseignant vérifie le comportement de l'élève face aux résultats d'apprentissage (**RA**) visés en situation d'évaluation sommative. Le produit du travail de l'élève est évalué et la mesure de ce travail est **quantifiable**. L'évaluation des projets de communication (les tâches) et des mécanismes de la langue mène à la confirmation du degré de maîtrise de l'élève.

➚ ***consolidation des apprentissages***
L'enseignant place l'élève dans des situations de communication toujours plus complexes de façon à développer chez l'élève un champ d'expertise de plus en plus vaste et à accroître son autonomie.

- **Formats du document**

Afin de mieux répondre aux besoins des enseignants, le programme d'études élaboré à partir du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12)* est offert en deux formats : le format ***intégral*** et le format ***par année scolaire***.

- Le format ***intégral*** présente l'ensemble des résultats d'apprentissage ***de la maternelle à la douzième année***. Ce format permet à l'enseignant d'avoir une vue d'ensemble du développement d'une habileté, de la maternelle à la douzième année. Il peut s'y référer pour fin de diagnostic. Par exemple, si un élève rencontre des difficultés en lecture, l'enseignant pourrait consulter le document et voir quelles stratégies de planification ou de gestion l'élève devrait avoir acquises à ce niveau. Ensuite, il pourrait repérer une ou plusieurs stratégies qui ne sont pas mises en application par l'élève pour réaliser son projet de communication. L'enseignant pourrait, par

exemple, utiliser cette version du programme d'études pour enseigner de nouvelles stratégies de lecture à un élève qui est prêt à aborder des textes plus complexes. L'élève accroîtrait ainsi son degré d'autonomie en lecture.

Ce format facilitera également la planification en équipe-école. Il pourra servir d'outil de référence aux enseignants qui n'enseignent pas le français, mais qui partagent, avec leurs collègues, la responsabilité du développement langagier de l'élève.

Compte tenu de son format volumineux, cette version du programme d'études pourrait difficilement servir à la planification des séquences d'apprentissage à un niveau donné. Le deuxième format, plus convivial, permet de répondre à ce besoin.

- Le format ***par année scolaire*** présente l'ensemble des résultats d'apprentissage pour ***l'année ciblée et l'année précédente***, de même que tous les résultats d'apprentissage qui font l'objet d'un travail de sensibilisation menant à l'autonomie au cours des années subséquentes.

  Ce format allégé permet à l'enseignant de focaliser sur les résultats d'apprentissage prescrits à un niveau donné. De plus, il lui permet de connaître les acquis des élèves au niveau précédent. Ainsi, en septembre, un enseignant pourrait se référer à cette version du programme d'études pour planifier une séquence d'apprentissage à partir des résultats d'apprentissage de l'année précédente, afin de faire le point sur les acquis des élèves. Il pourrait également s'y référer pour voir quelles sont ses responsabilités face à la progression de l'élève vers une plus grande autonomie, et au soutien qu'il doit apporter à l'élève dans le développement des habiletés, des connaissances et des attitudes.

  Parce qu'il présente tous les résultats d'apprentissage de deux années scolaires consécutives, ce format allégé permet aux enseignants de classes à niveaux multiples de planifier les séquences d'apprentissage à partir d'un seul document.

- **L'évaluation des apprentissages**

Idéalement, les pratiques évaluatives sont le reflet de la conception de l'apprentissage.

Si le savoir est une construction graduelle, les buts premiers de l'évaluation sont de fournir une rétroaction significative à la personne évaluée et de fournir des données utiles aux divers intervenants. Selon cette vision, l'évaluation prend place, d'abord au début d'une démarche d'apprentissage, pour déterminer les connaissances antérieures de l'élève, et ensuite à la fin, pour déterminer ce qu'il a appris. Ainsi, l'élève pourra situer ses nouvelles compétences face à l'objet d'apprentissage et l'enseignant pourra expliquer le niveau de rendement de l'élève et adapter ses interventions aux compétences réelles de l'élève.

Pour obtenir ces informations, l'enseignant doit présenter des tâches complètes, complexes et signifiantes : des tâches qui exigent la mise en œuvre de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles.

Si la préoccupation première de l'enseignant est de développer des stratégies cognitives et métacognitives, il pourra assurer à l'élève une plus grande autonomie dans la réalisation de son projet de communication.

- **Sources bibliographiques principales**

ALBERTA. ALBERTA EDUCATION. *Programme d'études de français langue seconde - immersion (M-12)*, Direction de l'éducation française, Alberta Education, 1998.

BOYER, Christian. *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture,* Boucherville, Graficor inc., 1993, 205 p.

Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12), Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien (de la maternelle à la douzième année), septembre 1996, 77 p.

CHARTRAND, Suzanne. « Enseigner la grammaire autrement - animer une démarche active de découverte », *Québec français*, n° 99 (automne 1995), p. 32-34.

FOREST, Constance et Louis Forest. *Le Colpron. Le nouveau dictionnaire des anglicismes*, Chomedey, Laval, Éditions Beauchemin ltée, 1994, 289 p.

GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture,* Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 1990, 255 p.

GIASSON, Jocelyne. *La lecture – De la théorie à la pratique*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 1995, 234 p.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'études. Le français. Enseignement primaire,* Québec : Gouvernement du Québec, 1993, 81 p.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'études. Le français. Enseignement secondaire,* Québec : Gouvernement du Québec, 1995, 179 p.

PICARD, Jocelyne et Yolande Ouellet. *Stratégies d'apprentissage et méthodes de techniques de travail au primaire*, Loretteville, Commission scolaire de La Jeune-Lorette, 1996, 67 p.

Pour un nouvel enseignement de la grammaire, Collectif sous la direction de Suzanne-G. Chartrand. Montréal, Les Éditions Logiques inc., 1996, 447 p. (Collection Théories et pratiques dans l'enseignement).

TARDIF, Jacques. « L'évaluation dans le paradigme constructiviste », *L'évaluation des apprentissages – Réflexions, nouvelles tendances et formation,* Collectif sous la direction de René Hivon, Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, p. 28-56.

TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique – L'apport de la psychologie cognitive.* Montréal, Les Éditions Logiques inc., 1992, 474 p.

THÉRIAULT, Jacqueline. *J'apprends à lire... Aidez-moi!* Montréal, Les Éditions Logiques inc., 1996, 181 p.

VILLERS, Marie-Éva de. *Multidictionnaire des difficultés de la langue française*, Montréal, Québec/Amérique, 1992, 1324 p.

APERÇU DU PROGRAMME D'ÉTUDES PAR ANNÉE SCOLAIRE – FRENCH LANGUAGE ARTS

- **Un programme plus précis**

Le programme de français langue seconde – immersion vise à placer l'élève dans des situations d'apprentissage lui permettant l'appropriation de la langue française comme outil de développement personnel, intellectuel, social et culturel.

À la suite de la consultation qui a précédé l'élaboration du programme de 1998, les concepteurs ont opté pour mettre l'accent sur le développement des stratégies de planification et de gestion menant à la réalisation des divers projets de communication. Vous trouverez, pour chacun des domaines (compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite), des résultats d'apprentissage spécifiques visant à développer chez l'élève les outils nécessaires pour réaliser efficacement ses projets de communication.

- **Les priorités au deuxième cycle de l'élémentaire**

Au deuxième cycle de l'élémentaire, le programme de français langue seconde – immersion vise avant tout, à poursuivre le travail amorcé au premier cycle de l'élémentaire, soit à développer un vocabulaire et une syntaxe de base, permettant ainsi à l'élève de s'inscrire davantage dans son environnement. Le programme vise également à développer la capacité de l'élève à planifier et à gérer ses projets de communication, autant lorsqu'il réalise ses projets seul que lorsqu'il travaille avec des partenaires. De plus, l'élève apprend à respecter les règles de base qui régissent les mécanismes de la langue française tant lors des échanges verbaux organisés en salle de classe que lors de la réalisation de ses projets à l'écrit.

En compréhension orale, l'élève apprend à prêter une attention particulière à l'organisation du message (structure de texte) et aux indices fournis par l'orateur (mots clés, marqueurs de relation, etc.) pour construire le sens d'un message et y réagir.

En production orale, l'élève apprend le vocabulaire et les constructions syntaxiques qui lui permettent de s'exprimer dans divers contextes. Il développe également l'habileté à planifier des projets en équipe et à interagir efficacement avec ses pairs

En compréhension écrite, au deuxième cycle de l'élémentaire, l'élève développe ses habiletés à lire en abordant des textes plus longs et plus complexes. Il apprend à utiliser une variété de moyens pour résoudre efficacement les difficultés qu'il rencontre dans ses lectures.

En production écrite, l'élève apprend progressivement à organiser et à formuler clairement ses idées tout en respectant les règles de l'orthographe grammaticale. Il apprend également à réviser ses textes en utilisant une grille de révision.

En s'appropriant les éléments de la langue, l'élève devient de plus en plus autonome et responsable de ses apprentissages. Lorsque la langue est au service de l'apprenant, il lui est possible de développer ses habiletés dans tout autre domaine d'apprentissage tel que les sciences, les mathématiques, les études sociales, etc. C'est donc par le biais de l'enseignement de la langue que l'on parvient à outiller l'élève pour qu'il devienne un bon communicateur et un apprenant efficace.

Quant aux projets de communication eux-mêmes, les concepteurs ont ciblé des tâches pour chaque niveau d'apprentissage. Dans l'ensemble du deuxième cycle de l'élémentaire, l'enseignant trouvera des tâches qui touchent aux diverses activités de la vie quotidienne des enfants de ce groupe d'âge, de même que celles faisant appel à leur créativité et à leur imagination.

* Il est à noter que le développement des éléments de la langue se fait en contexte et non au cours d'exercices qui ne sont pas intégrés à un scénario visant autant l'apprentissage des connaissances déclaratives, conditionnelles que procédurales.

VALORISATION DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

Les attitudes

V1. L'élève sera capable de valoriser son apprentissage du français comme un outil de développement personnel, intellectuel et social.

Pour démontrer une *ATTITUDE POSITIVE* face à l'apprentissage du français, l'élève pourra :	5e	6e	7e	8e
• **contribuer à son développement langagier et à celui des autres** _Exemples :_ – parler en français à l'enseignant et à ses pairs, – partager ses expériences ou offrir une rétroaction en français, – respecter ses pairs dans leur processus d'apprentissage de la langue, – chercher à comprendre les différences entre les codes linguistiques pour limiter la fossilisation des erreurs courantes, – s'adresser en français à un visiteur francophone en utilisant le registre de langue approprié, – témoigner d'un intérêt soutenu pour la qualité de ses projets d'apprentissage;	➔	A°	➚	

Contexte d'apprentissage

Dans le contexte de l'immersion, le développement, chez l'élève, d'une attitude positive face à l'apprentissage du français fait partie du quotidien. Le contexte d'apprentissage, mis en place par l'enseignant, joue un rôle primordial dans la création d'un climat qui favorise la valorisation de l'apprentissage du français.

C'est en plaçant fréquemment les élèves dans des situations structurées où les interactions entre les pairs sont essentielles à la réalisation d'un projet qu'ils réaliseront l'importance de leur apprentissage. Ce genre de projet peut également amener les élèves à interagir avec divers intervenants. Que ce soit dans le cadre de l'organisation d'une activité spéciale pour les membres de la communauté, d'un projet à plus ou moins long terme avec des élèves d'un autre niveau scolaire ou encore d'un échange sur le réseau Internet, ces moments permettront aux élèves de s'engager davantage dans l'apprentissage de cette langue seconde.

Contexte d'évaluation

C'est par l'**observation** régulière du comportement de l'élève (voir *Exemples* des RAS de ce domaine) que l'enseignant recueille l'information nécessaire pour **évaluer l'attitude** de celui-ci face à son développement personnel, intellectuel et social.

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

COMPRÉHENSION ORALE

L'écoute

CO1. L'élève sera capable de comprendre des discours oraux et de décoder des messages sonores dans des produits médiatiques pour répondre à un besoin d'information.

Pour répondre à un besoin d'information à l'écoute, l'élève devra :	5e	6e	7e	8e
• **dégager l'idée ou les idées principales explicites du discours** *Exemple :* – relever dans les différentes parties du discours, l'idée qui semble résumer les propos du locuteur;	A^m	➚		
• **agir selon des directives présentées en plusieurs étapes** *Exemple :* – exécuter la tâche proposée dans le discours en respectant l'ordre des étapes si nécessaire;	A^m	➚		
• **dégager, lors d'une discussion, les aspects abordés par les membres du groupe** *Exemple :* – noter, tout au long de la discussion, les points les plus importants, de manière à faire le compte rendu du travail du groupe;	➔	A^m	➚	
• **discuter de certaines techniques utilisées par le locuteur pour appuyer la transmission de son message : répétitions, exemples, illustrations, éléments de prosodie et gestes** *Exemple :* – observer les moyens utilisés par le locuteur pour rendre son message accessible au public. Faire part de ses observations et de la pertinence de ces moyens;	➔	A^o	➚	
• **réagir au discours en faisant part de ses goûts et de ses opinions et en les appuyant à partir d'expériences personnelles** *Exemples :* – commenter la façon de résoudre un problème à partir de ses expériences, ou – comparer les sentiments, les opinions, les réactions des personnages aux siennes, ou – expliquer ses choix à partir de ses expériences;	→	➔	A^m	➚
• **distinguer les faits des opinions ou les faits des hypothèses** *Exemple :* – relever des exemples de propos qui peuvent être prouvés (faits), de propos qui relèvent de la supposition (hypothèses) et de propos qui proviennent de réactions à un fait (opinions);		→	➔	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'écoute

CO2. L'élève sera capable de comprendre des discours oraux et de décoder des messages sonores dans des produits médiatiques pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique.

Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique à l'écoute, l'élève devra :	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**
• **dégager les composantes d'un récit** *Exemple :* – relever, dans le récit, les indices qui fournissent des renseignements sur : • la situation initiale (les principaux personnages, les lieux et l'époque), • l'élément déclencheur (le problème), • le développement (l'action entreprise pour résoudre le problème), • le dénouement (le résultat de l'action entreprise);	A^m	➚		
• **distinguer le réel de l'imaginaire** *Exemples :* – relever dans le récit ce qui appartient au monde réel, ou – relever dans le récit ce qui appartient au monde de l'imaginaire, ou – classer ce qui, dans le récit, appartient au monde réel et ce qui appartient au monde imaginaire;	A^m	➚		
• **établir les liens entre les différents événements qui constituent l'intrigue dans une pièce de théâtre ou dans une histoire entendue** *Exemple :* – relever les principaux événements découlant de l'action des personnages. Décrire l'incidence d'une action sur l'événement qui lui succède;	➔	A^m	➚	
• **réagir au discours en établissant des liens entre certains éléments d'une histoire et ses expériences personnelles** *Exemples :* – prendre conscience de sa réaction face à l'histoire. Relever, à partir de ses expériences personnelles, l'élément ou les éléments de l'histoire qui suscitent cette réaction, ou – relever dans l'histoire le ou les éléments qui ressemblent à un événement qu'il a vécu, à une personne de son entourage, à un personnage rencontré dans des lectures antérieures, etc.;	➔	A^m	➚	
• **dégager la dynamique des personnages (rôles, rapports et caractérisation) et son impact sur l'action dans des émissions jeunesse ou dans des films** *Exemple :* – élaborer la liste des personnages qui ont une influence directe sur le personnage principal. Observer les rapports entre les personnages à partir du dialogue et de la mise en scène (supériorité, égalité, infériorité, complicité, influence, etc.). Décrire l'incidence des liens qui les unissent sur l'action;		→	A^m	➚
• **faire part de ses sentiments et de ses opinions sur les relations entre les personnages à partir de son expérience personnelle** *Exemples :* – prendre conscience des sentiments suscités par les relations entre les personnages dans une émission jeunesse ou dans un film. Relever les passages qui expliquent ces sentiments, ou – énoncer son opinion sur la relation entre les différents personnages qu'on retrouve dans une émission jeunesse ou dans un film;		→	A^m	➚

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique à l'écoute, l'élève devra :	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**
• **dégager certains éléments caractéristiques des poèmes ou des chansons tels que le langage imagé et le rythme** *Exemples :* – relever des mots ou des groupes de mots qui créent des images (les couleurs, les adjectifs, les sentiments, les comparaisons, les personnifications, etc.), ou – relever des éléments qui créent le rythme dans le poème ou dans la chanson (la mesure et la répétition de sons, de mots, de vers, etc.);		→	➔	A m

Contexte d'apprentissage

En sixième année, les apprentissages se font principalement à partir :

- de la lecture de textes aux élèves, et cela, dans diverses matières,
- de la lecture de courts récits ou de chapitres de romans aux élèves,
- de matériel audio et audiovisuel,
- d'information recueillie lors de discussions.

Dans le cas de **textes lus aux élèves**, pour que les situations d'apprentissage soient profitables, les textes devraient être accompagnés d'un matériel d'appui qui permettra aux élèves de faire des prédictions sur le contenu lors de l'étape de planification. Cet appui peut prendre la forme de schémas, d'une courte liste de questions, ou encore de renseignements fournis avec le matériel audio ou audiovisuel. La présentation de l'information peut être dense à l'occasion, c'est-à-dire qu'il peut y avoir certaines parties du discours où le locuteur présente beaucoup d'information en peu de mots. Toutefois, il faut s'assurer que les élèves ont certaines connaissances de base pour aborder ce genre de discours. L'organisation de l'information devrait être claire et les liens entre les différentes parties devraient, la plupart du temps, être explicites (emploi de marqueurs de relation pour indiquer les enchaînements dans le texte). Les textes longs, c'est-à-dire ceux dont la longueur dépasse la capacité de concentration des élèves, devraient être découpés en séquences en tenant compte des endroits propices ou stratégiques pour interrompre l'écoute.

Les discussions devraient être intégrées à des projets qui nécessitent la participation/concertation de quelques élèves pour réaliser les tâches.

Note : Les visites, les présentations faites par les autres élèves de l'école ou encore les présentations de spectacles peuvent également être utilisées pour développer les habiletés d'écoute. Toutefois, les élèves doivent être conscients de l'objet d'apprentissage et chaque situation doit respecter les trois étapes du processus de réalisation d'un projet de communication (voir à l'annexe 1 la section intitulée *Caractéristiques des situations d'apprentissage*).

En sixième année, l'élève apprend à mettre à profit ses expériences d'écoute pour identifier les moyens les plus appropriés pour surmonter une difficulté à l'écoute (voir CO4 et CO5).

Contexte d'évaluation

L'évaluation des apprentissages se fait à partir :

- de textes lus aux élèves,
- de la présentation de matériel audio et audiovisuel.

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'écoute

CO3. L'élève sera capable de comprendre des discours oraux, des messages sonores dans des produits médiatiques pour développer une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones.

Pour démontrer son *ATTITUDE POSITIVE* envers la langue française, l'élève devra :	**5[e]**	**6[e]**	**7[e]**	**8[e]**
• **apprécier des romans présentés oralement, des bandes vidéo, des films ou des pièces de théâtre d'expression française destinés aux enfants** *Exemples :* – réagir favorablement à la proposition de visionner une bande vidéo, un film ou d'assister à la représentation d'une pièce de théâtre, ou – réagir favorablement à la proposition d'écouter la lecture d'un passage, d'un chapitre ou d'un roman, ou – participer à une discussion sur la bande vidéo, le film ou la pièce de théâtre;	A°	➚		
• **apprécier des romans jeunesse et des pièces de théâtre présentés oralement** *Exemples :* – réagir favorablement à la proposition d'écouter la lecture d'une partie ou de tout un roman jeunesse, ou – réagir favorablement à la proposition d'assister ou de visionner une pièce de théâtre, ou – participer à une discussion sur certains éléments du roman ou de la pièce de théâtre;		A°	➚	

Contexte d'apprentissage

Le développement d'une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones se fait au fil des ans. En sixième année, l'accent est mis sur la *littérature jeunesse* présentée par divers médias (textes lus aux élèves, bandes vidéo, pièces de théâtre, etc.). En plus de placer les élèves dans des situations généralement plaisantes, la littérature leur fournit un vocabulaire étendu et les bases de la structure de la langue. Elle leur permet de se familiariser peu à peu avec de nouveaux éléments de la culture.

C'est en amenant les élèves à interagir avec le discours, que l'enseignant permet aux élèves de créer des liens affectifs avec ce qu'ils viennent d'écouter ou de visionner.

Contexte d'évaluation

C'est par l'observation régulière du comportement de l'apprenant (voir *Exemples* des RAS de CO3) que l'enseignant recueille l'information nécessaire pour évaluer l'attitude de l'élève face à la langue.

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A[m] : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'écoute	*CO4. L'élève sera capable de planifier son écoute, en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.*

Pour *PLANIFIER* son projet d'écoute, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	5e	6e	7e	8e
• **faire des prédictions sur le contenu à partir de différents moyens tels que mots clés, schéma, courte liste de questions, grille d'analyse fournis par l'enseignant ou à partir d'attentes formulées avec l'aide de l'enseignant pour orienter son écoute** – repérer les indices fournis par le moyen : • schéma : organisation du discours, • mots clés : information sur le contenu, • questions : points de repère précis pour répondre à l'intention de communication, • grille d'analyse : points de repère précis pour répondre à l'intention de communication et pour déterminer l'organisation du discours, • attentes par rapport au texte : information sur l'intention de communication et points de repère précis, – se remémorer ce qu'il connaît sur le sujet, – imaginer ce que le contenu pourrait être;	A°	➚		
• **prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences d'écoute similaires** – se remémorer ses expériences d'écoute antérieures, – analyser le potentiel des solutions envisagées pour surmonter des difficultés d'écoute, – choisir la ou les solutions qui permettraient de résoudre des problèmes d'écoute susceptibles de se reproduire;	➔	A°	➚	
• **faire des prédictions sur le contenu à partir des renseignements fournis pour orienter son écoute** – prendre connaissance de l'information fournie avec le matériel audio ou audiovisuel, – se remémorer ce qu'il connaît sur le sujet ou l'histoire, – imaginer ce que pourrait être le contenu ou imaginer ce qui pourrait survenir dans l'histoire;	➔	A°	➚	
• **faire des prédictions sur le contenu à partir de ses connaissances de l'interprète, de l'auteur, du présentateur ou de l'émission pour orienter son écoute** – se remémorer ce qu'il connaît du style, des sujets habituellement traités, de l'opinion des gens, etc., – imaginer ce que pourrait être le contenu;	→	➔	A°	➚
• **faire des prédictions sur l'organisation du contenu à partir des indices annonçant la ou les structures du discours pour orienter son écoute** – reconnaître que les structures de texte : • représentent l'organisation de l'information, • permettent de se concentrer sur l'information importante pour mieux la comprendre et pour mieux la retenir, – se remémorer les indices qui servent à identifier les structures de texte, – relever les indices fournis par le titre, par l'annonce du sujet, par le matériel d'accompagnement ou par le présentateur,	→	➔	A°	➚

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Aᵐ : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *PLANIFIER* son projet d'écoute, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	5e	6e	7e	8e
– sélectionner la structure de texte qui s'apparente le mieux aux indices recueillis;				
• **examiner les facteurs qui influencent la situation d'écoute** – prendre en considération les facteurs suivants : • la durée du discours, • le genre de discours, • la familiarité avec le sujet et le vocabulaire : - la possibilité de réécouter ou de visionner de nouveau le document, - la possibilité de poser des questions et d'interagir, - la possibilité d'avoir un cadre de référence pour prendre des notes, • la tâche à réaliser : - la familiarité avec la tâche, - les modalités de réalisation de la tâche, - le temps nécessaire pour accomplir la tâche proposée, – évaluer leur influence sur la situation d'écoute et prendre les dispositions nécessaires pour surmonter les difficultés;		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'écoute	*CO5. L'élève sera capable de gérer son écoute, en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.*

Pour *GÉRER* son projet d'écoute, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**
• **utiliser les marqueurs de relation pour établir des liens à l'intérieur de la phrase et entre les phrases** – reconnaître que les marqueurs de relation permettent d'établir des liens à l'intérieur de la phrase et entre les phrases, – repérer les marqueurs de relation, – comprendre les liens qu'ils établissent entre les mots à l'intérieur de la phrase ou entre les phrases;	A°	➚		
• **faire appel à ses connaissances sur la structure narrative pour soutenir sa compréhension** – reconnaître que la structure narrative fournit de l'information sur l'organisation d'une histoire, – organiser l'information entendue en se basant sur les caractéristiques de la structure narrative;	A°	➚		
• **reformuler l'information ou demander une reformulation de l'information pour vérifier sa compréhension** – reconnaître que ce qu'il a entendu n'est pas clair, – cerner l'élément qui pose problème, – redire dans ses mots la partie du discours qui pose problème;	A°	➚		
• **faire appel aux habiletés langagières acquises dans une autre langue** – établir des liens entre des mots semblables qui ont un sens commun ou un sens différent, ou – établir des liens entre l'organisation d'un message du même genre en français et dans une autre langue;	➔	A°	➚	
• **reconnaître un bris de compréhension, en identifier la cause et prendre les moyens appropriés pour corriger la situation** – déterminer si le discours entendu a du sens ou non, – identifier la cause du bris de compréhension : • familiarité avec le vocabulaire, • familiarité avec le sujet, • distraction ou rêverie, • pause pour réfléchir sur un élément jugé intéressant ou important, • degré d'abstraction du sujet, • intérêt vis-à-vis l'activité, etc., – choisir et appliquer une solution qui permettra de résoudre le problème, • **familiarité avec le vocabulaire :** - poursuivre l'écoute sans s'attarder sur un mot inconnu, - essayer de trouver le sens du mot à l'aide du contexte, • **familiarité avec le sujet :** - établir des liens entre ce qu'il vient d'entendre et ce qui a été recueilli lors de la phase de planification,	➔	A°	➚	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m^ : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *GÉRER* son projet d'écoute, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	5e	6e	7e	8e
• **distraction :** – reconnaître la source de distraction et s'en éloigner, – retrouver sa concentration après un moment d'inattention, • **pause pour réfléchir sur un élément jugé intéressant ou important :** – noter par un mot clé l'élément jugé intéressant ou important pour y revenir plus tard, • **sujet trop abstrait :** – établir des liens entre ce qu'il vient d'entendre et ce qui a été abordé lors de la phase de planification, • **manque d'intérêt :** – voir où s'inscrit cette activité dans l'ensemble du projet, – situer les nouvelles connaissances dans l'ensemble de ses connaissances;				
• **faire appel à ses connaissances sur les structures textuelles pour soutenir sa compréhension et pour retenir l'information** – reconnaître qu'il peut identifier la structure de texte à partir d'indices de signalement (marqueurs de relation) contenus dans le texte, – repérer les marqueurs de relation qui servent d'organisateurs, – les associer à une structure textuelle, – s'appuyer sur la structure textuelle identifiée pour organiser l'information;	→	➔	A°	➚
• **utiliser les indices du discours pour distinguer les faits des opinions** – reconnaître que les faits peuvent être vérifiés hors de tout doute, – reconnaître que certains mots et expressions sont signes de neutralité et d'autres sont d'ordre subjectif, – repérer les indices qui signalent la neutralité ou la subjectivité, – utiliser ces indices pour départager les faits des opinions;		→	➔	A°
• **adopter un comportement ou des attitudes qui facilitent l'écoute** – prendre conscience de son attitude face au sujet ou à l'émetteur, – faire un retour sur les éléments qui donnent de la valeur à la tâche, – déterminer si son attitude lui permet de réaliser son projet de communication, – modifier son attitude si nécessaire;		→	➔	A°

Pour *PRENDRE CONSCIENCE* de ses apprentissages et de ses besoins d'apprentissage, l'élève devra :	5e	6e	7e	8e
• **discuter des moyens utilisés pour résoudre un bris de communication**	➔	A°	➚	
• **discuter de son engagement et de sa persévérance à la tâche (la valeur, les exigences et la contrôlabilité)**		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

COMPRÉHENSION ÉCRITE

La lecture

CÉ1. L'élève sera capable de comprendre des textes écrits et de décoder des messages visuels dans des produits médiatiques pour répondre à un besoin d'information.

Pour répondre à un besoin d'information à l'écrit, l'élève devra :	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**
• **dégager les idées principales d'un texte quand elles sont explicites** *Exemple :* – relever, dans chaque paragraphe, la phrase qui résume l'idée principale du paragraphe;	A^m^	➚		
• **réagir au texte en faisant part de ses goûts et de ses opinions** *Exemples :* – dire si le texte répond à ses questions, ou – dire si le texte lui apporte de nouvelles idées, ou – dire si les sentiments, les opinions ou les réactions des personnages ressemblent aux siennes, ou – dire, parmi les choix présentés, celui qu'il préfère;	A^m^	➚		
• **discuter des réalités véhiculées par l'image dans des produits médiatiques tels la composition des familles, le rôle des parents et des enfants, les types de comportements ou la présence de divers groupes** *Exemples :* – observer et comparer dans divers produits médiatiques : • la vision de la composition des familles transmise par l'image, les textes (famille conventionnelle, famille élargie, famille monoparentale, nombre d'enfants, la présence de grands-parents, etc.), ou • la vision du rôle des membres de la famille (rôle du père, de la mère, des enfants, des grands-parents, leur rôle à la maison, dans leur milieu de travail respectif, dans leurs loisirs, etc.), ou • la vision du comportement de diverses personnes de l'entourage des enfants (enfants qui ont des difficultés à l'école, à la maison, enfants respectueux de leur environnement, respectueux des autres, etc.), ou • la vision des différents groupes qui forment la société canadienne (groupes ethniques, religieux, handicapés, gens qui se regroupent pour leurs loisirs, etc.), et – faire part de ses observations;	A^o^	➚		
• **reconstruire le sens du texte (les idées principales et les idées secondaires) à l'aide d'un plan ou d'un schéma fourni par l'enseignant** *Exemple :* – dégager le sujet du texte, reconnaître les aspects et les sous-aspects du sujet traité et établir les liens entre les éléments d'information;	➔	A^m^	➚	
• **agir selon des directives qui comportent plusieurs étapes** *Exemple :* – exécuter la tâche proposée dans le discours en respectant l'ordre des étapes, si nécessaire;	➔	A^m^	➚	
• **discuter des moyens linguistiques, techniques et visuels utilisés dans les produits médiatiques pour transmettre un message** *Exemple :* – observer dans divers médias : • l'utilisation des moyens linguistiques tels que les mots accrocheurs, les adjectifs, les adverbes, etc., ou	→	A^o^	➚	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o^ : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m^ : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour répondre à un besoin d'information à l'écrit, l'élève devra :	5e	6e	7e	8e
• l'utilisation de techniques telles que la référence à des gens célèbres, à des personnages connus des dessins animés, l'emploi répété des mêmes mots, les comparaisons, les slogans, les généralisations, etc., ou • l'utilisation de moyens visuels tels que les couleurs, les formes, la taille des caractères, etc., ou • le rapport entre la dimension réelle d'un objet et la représentation visuelle que le média en a faite, etc., **et** – faire part de ses observations;				
• **dégager les causes d'un phénomène ou les solutions proposées pour résoudre un problème** *Exemples :* – nommer le phénomène. Énumérer les causes possibles ou réelles. Établir des liens entre les éléments d'information; – exposer le problème. Décrire les solutions possibles ou réelles. Établir des liens entre les éléments d'information;	→	➔	A^m	➚
• **réagir au texte en faisant part de ses goûts et de ses opinions et les justifier à partir de ses expériences personnelles** *Exemples :* – énoncer ses goûts et expliquer pourquoi il préfère certaines choses à d'autres en utilisant des exemples tirés de son vécu, – énoncer son opinion sur certains éléments du texte et justifier celle-ci à partir d'exemples tirés d'autres lectures ou de son vécu;	→	➔	A^m	➚
• **discuter de l'influence des produits médiatiques sur sa façon de penser et sur son comportement** *Exemple :* – observer ses réactions face à la publicité, face à la vision des adolescents, des hommes et des femmes dans divers médias. Observer leur influence à court terme et à long terme sur leur perception des autres, sur les choix qu'ils font. Faire part de ses observations;		→	A^o	➚
• **dégager les idées principales quand elles sont implicites** *Exemple :* – élaborer, à partir des idées secondaires, une phrase qui résume l'idée principale de chaque paragraphe;		→	➔	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

La lecture

CÉ2. L'élève sera capable de comprendre des textes écrits et de décoder des messages visuels dans des produits médiatiques pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique.

Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique, l'élève devra :	5^e^	6^e^	7^e^	8^e^
• **dégager les composantes d'un récit** *Exemple :* – relever, dans le récit les indices, qui fournissent des renseignements sur : • la situation initiale (les principaux personnages, le lieu, l'époque), • l'élément déclencheur (le problème), • le développement (l'action entreprise pour résoudre le problème), • le dénouement (le résultat de l'action entreprise);	A^m^	➚		
• **distinguer le réel de l'imaginaire** *Exemples :* – relever dans un récit ce qui appartient au monde réel, ou – relever dans un récit ce qui appartient au monde de l'imaginaire, ou – classer ce qui, dans un récit, appartient au monde réel et ce qui appartient au monde imaginaire;	A^m^	➚		
• **établir des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions** *Exemple :* – relever les sentiments des personnages à la suite d'une action. Expliquer pourquoi ils se sentent ainsi à partir d'indices tirés du texte;	➔	A^m^	➚	
• **établir des liens entre les différents événements qui constituent l'intrigue** *Exemples :* – dégager la chronologie des événements, – relever les principaux événements découlant de l'action des personnages. Décrire l'incidence d'une action sur l'événement qui suit;	➔	A^m^	➚	
• **établir des liens entre ses expériences personnelles et certains éléments de l'histoire tels les personnages, leurs actions et le cadre** *Exemple :* – prendre conscience de ses réactions face aux diverses composantes du récit. Trouver les raisons de cette réaction à partir de ses expériences personnelles. Relever les passages qui expliquent cette réaction;	➔	A^m^	➚	
• **dégager certains éléments qui caractérisent des textes poétiques** *Exemple :* – observer la forme d'un poème ou d'une chanson (vers et strophes, refrain et couplets). Observer sa présentation visuelle (calligramme, acrostiche, etc.). Faire part de ses observations;	➔	A^m^	➚	
• **dégager la dynamique des personnages d'un récit (rôles, rapports, caractérisation)** *Exemple :* – dresser la liste des personnages qui ont une influence directe sur le personnage principal et décrire les liens qui les unissent;	→	➔	A^m^	➚

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o^ : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m^ : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique, l'élève devra :	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**
• **dégager certains éléments qui caractérisent des textes poétiques tels le rythme et l'utilisation particulière du vocabulaire** *Exemple :* – relever les éléments qui créent le rythme dans un texte poétique (la mesure, les répétitions de sons ou de mots, les paronymes, l'inversion, etc.). Observer l'univers créé par le champ lexical, la polysémie, la synonymie, etc. Faire part de ses observations;	→	➔	A m	➚
• **réagir au texte en faisant part de ses opinions sur la relation entre les personnages et ce, à partir de ses expériences personnelles** *Exemple :* – prendre conscience de sa réaction face à la dynamique entre les personnages. Trouver les raisons de cette réaction à partir de ses expériences personnelles. Relever les passages qui expliquent cette réaction;	→	➔	A m	➚
• **relever des passages descriptifs dans le texte et en faire ressortir le rôle et l'intérêt** *Exemple :* – reconnaître l'insertion de passages descriptifs dans le récit. Expliquer leur intérêt dans la création de l'univers narratif (impression de vraisemblance, de suspense, de familiarité avec les lieux, les personnages, etc.);		→	➔	A m
• **dégager les images créées par la comparaison ou par la personnification dans un texte poétique** *Exemple :* – relever les passages dans lesquels l'auteur a utilisé la comparaison ou la personnification pour créer des images;		→	➔	A m
• **établir les liens entre le texte et l'image dans la bande dessinée** *Exemple :* – décrire comment l'image vient appuyer le texte;		→	➔	A m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Contexte d'apprentissage

En plus d'offrir un contenu intéressant, les textes présentés aux élèves doivent répondre à des caractéristiques qui vont favoriser le développement des stratégies de lecture. Dans cette optique, l'enseignant choisit des textes :

- de **600 à 800 mots** pour les textes courants, c'est-à-dire les textes reliés au quotidien (CÉ1) et plus longs pour les textes narratifs (CÉ2),
- dont le contenu traite de sujets familiers et concrets, mais présentant certaines difficultés telles que la densité de l'information,
- dont le contenu traite de sujets peu connus ou plus abstraits, dans la mesure où l'élève possède les concepts qui lui permettront de faire des liens avec ce qu'il connaît et avec la nouvelle information,
- dans lesquels l'organisation de l'information est *généralement* bien marquée (idée principale explicite dans le cas des textes courants) et les liens entre les différentes parties du texte sont, la plupart du temps, clairs et explicites (ex. : emploi de marqueurs de relation, sous-titres),
- dans lesquels le déroulement de l'action, dans un récit, suit généralement l'ordre chronologique,
- dont les phrases sont constituées de deux ou trois propositions présentant des écrans facilement identifiables par l'emploi des virgules pour encadrer l'écran et/ou présentant peu d'inversions ou de figures de style, etc.,
- dont le vocabulaire est généralement simple et connu des élèves. Le texte ne devrait pas être constitué de plus de 4 ou 5 % de mots nouveaux.

En ce qui concerne le développement des stratégies de lecture, tout comme en compréhension orale, l'élève apprend à mettre à profit ses expériences d'écoute pour identifier les moyens les plus appropriés pour surmonter une difficulté. Il apprend également à devenir plus autonome dans la planification de ses projets de recherche : formule ses attentes pour ainsi mieux choisir le texte qui convient à ses besoins, organise ses notes pour retenir de l'information (CÉ4 et CÉ5).

Contexte d'évaluation

En situation d'évaluation, l'enseignant choisit un texte ayant les mêmes caractéristiques que les textes utilisés en situation d'apprentissage et peuvent être plus courts. Le sujet à l'étude, ou le thème du récit, doit s'inscrire dans un scénario d'apprentissage afin de fournir à l'élève le soutien nécessaire pour encadrer son projet de lecture.

La lecture

CÉ3. L'élève sera capable de comprendre des textes écrits, des messages visuels dans des produits médiatiques pour développer une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones.

Pour démontrer son *ATTITUDE POSITIVE* envers la langue française et les cultures francophones, l'élève devra :	5e	6e	7e	8e
• **apprécier de courts romans d'expression française en situation de lecture personnelle** *Exemples :* – réagir favorablement à la proposition d'activités de lecture personnelle qui lui permettent de lire un court roman de son choix et à son rythme, ou – s'informer sur les choix de courts romans pour se préparer à la période de lecture personnelle, ou – profiter des occasions qui lui sont offertes pour présenter un roman qu'il a lu;	A°	➚		
• **apprécier des textes de littérature jeunesse d'expression française en situation de lecture personnelle** *Exemples :* – réagir favorablement à la proposition d'activités de lecture personnelle qui lui permettent de lire un roman jeunesse de son choix et à son rythme, ou – s'informer sur les choix de romans jeunesse pour se préparer à la période de lecture personnelle, ou – profiter des occasions qui lui sont offertes pour présenter un roman jeunesse qu'il a lu;	→	A°	➚	

Contexte d'apprentissage

Le développement d'une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones se fait au fil des ans. Comme c'était le cas pour la compréhension orale (CO3), en lecture (CÉ3), l'accent est mis sur la littérature jeunesse. En plus de placer les élèves dans des situations généralement plaisantes, la littérature leur fournit un vocabulaire étendu et les bases de la structure de la langue. Elle leur permet de se familiariser peu à peu avec les éléments de la culture.

À ce niveau scolaire, les élèves ont, pour la plupart, développé quelques moyens pour choisir un livre qui concorde à la fois avec leur niveau de lecture et suscite leur intérêt (voir CÉ4, 5e année). De plus, ils ont acquis des habitudes organisationnelles qui leur permettent de se préparer efficacement à la période de lecture personnelle (voir CÉ4, 3e année). C'est en amenant les élèves à interagir avec le texte que l'enseignant favorise chez les élèves la création de liens affectifs avec ce qu'ils viennent de lire. C'est également en invitant les élèves à commenter occasionnellement leur lecture qu'ils prendront conscience de toute son importance.

Contexte d'évaluation

C'est par l'observation régulière du comportement de l'apprenant (voir *Exemples* des RAS de CÉ3 de ce domaine) que l'enseignant recueille l'information nécessaire pour évaluer l'attitude de l'élève face à la langue française.

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Aᵐ : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

La lecture

CÉ4. L'élève sera capable de planifier sa lecture, en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.

Pour *PLANIFIER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	5e	6e	7e	8e
• **faire des prédictions sur le contenu du texte à partir de la présentation du texte, des sous-titres, des graphiques et des caractères typographiques, pour orienter sa lecture** – faire un survol de la présentation visuelle du texte (illustrations, graphiques, gros caractères), – lire les sous-titres et faire des liens avec le titre, – interpréter les graphiques à partir des légendes qui les accompagnent, – observer la mise en page, • établir des liens entre les illustrations et le texte qui s'y rattache, • s'interroger sur l'importance des mots écrits en caractères gras, en italique, en gros caractères, etc., – imaginer ce que pourrait être le contenu à partir des divers indices recueillis;	A°	➚		
• **utiliser divers indices tels que présentation du texte, sujet et niveau de difficulté du vocabulaire pour identifier une ressource correspondant à ses habiletés et à son intention de communication** – préciser ses attentes face à la ressource à partir de son intention de communication, – examiner la ressource à partir des éléments suivants : • présentation qui s'adresse à des jeunes de son âge (illustrations, taille du caractère d'imprimerie, utilisation de caractères typographiques, etc.), • sa familiarité avec le sujet (sujet connu à l'oral mais non à l'écrit, nouveau sujet, etc.), – examiner le niveau de difficulté du vocabulaire : • survoler une ou quelques pages du texte pour repérer les mots difficiles à lire ou difficiles à comprendre, • déterminer si le niveau de vocabulaire correspond à ses habiletés, • vérifier s'il est possible d'obtenir de l'aide dans le cas ou le niveau de vocabulaire est trop avancé, – utiliser l'ensemble des indices recueillis pour déterminer si la ressource convient ou non à ses besoins et à ses habiletés;	A°	➚		
• **faire des prédictions sur le contenu à partir de différents moyens fournis par l'enseignant pour orienter sa lecture tels schéma, courte liste de mots clés, de questions ou grille d'analyse** – relever le genre d'indices fournis par le moyen, – imaginer le contenu du texte à partir des indices recueillis;	A°	➚		
• **prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences de lecture similaires** – se remémorer ses expériences de lecture antérieures, – analyser le potentiel des solutions envisagées pour surmonter les difficultés de lecture, – choisir la ou les solutions qui permettraient de résoudre les problèmes susceptibles de se reproduire;	➔	A°	➚	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Aᵐ : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *PLANIFIER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	5^{e}	6^{e}	7^{e}	8^{e}
• **formuler ses attentes par rapport au texte** – cerner son intention de lecture, – cerner les aspects du sujet sur lesquels il veut de l'information, – formuler des questions sur ce qu'il aimerait apprendre sur le sujet, ou – se préparer à entrer dans le monde de l'imaginaire;	➔	A^{o}	↗	
• **utiliser divers moyens pour choisir son texte, tels que la consultation de la table des matières, l'index, le titre des chapitres et les pages de couverture** – formuler ses attentes par rapport au texte, – survoler les différentes parties de l'ouvrage consulté, • reconnaître que les pages de couverture : - fournissent de l'information telle que le titre, le nom de l'auteur, de la collection et de la maison d'édition, - fournissent parfois de l'information sur l'auteur, le contenu du livre, etc., - présentent, dans la plupart des cas, une illustration évocatrice du contenu, • reconnaître que la table des matières : - représente le plan du livre, - indique quels aspects du sujet sont traités, - indique à quelle page retrouver l'information recherchée, • reconnaître que le titre des chapitres fournit des indices sur le contenu de chacun d'eux, • reconnaître que l'index : - fournit la liste des sujets traités, - indique à quelle page on retrouve chacun des sujets traités, – déterminer si l'ouvrage répond à ses attentes;	➔	A^{o}	↗	
• **prévoir une façon d'organiser ses notes pour retenir l'information** – évaluer ses besoins d'information en fonction de la tâche à réaliser, – faire l'inventaire des moyens possibles pour prendre des notes, – reconnaître l'utilité de chacun des moyens, par exemple : • le schéma associé à la structure de texte permet d'organiser l'information selon des relations logiques, • le schéma associé à la définition d'un concept permet de définir le concept, • les constellations qui permettent de relier les éléments d'un concept, – choisir le moyen le plus approprié à ses besoins;	➔	A^{o}	↗	
• **faire appel à ses connaissances sur l'auteur, sur la maison d'édition, sur la collection et sur le type de produit médiatique pour sélectionner une ressource** – reconnaître qu'un auteur : • traite de sujets ou de thèmes particuliers (environnement, faits vécus, relations interpersonnelles) et présente souvent les mêmes personnages (Ani Croche, Marcus, etc.), • a un style particulier (humour, mystère, vulgarisation scientifique, biographie, etc.), • privilégie un genre particulier d'écriture (ex. : contes, documentaires, etc.), – reconnaître qu'une collection : • peut viser un groupe d'âge particulier (ex. : Premier roman, magazine Hibou), • traite de genres, de thèmes particuliers, etc.,	→	➔	A^{o}	↗

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^{o} : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^{m} : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *PLANIFIER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**
– reconnaître qu'une maison d'édition : • traite de sujets particuliers, • présente des auteurs et des genres particuliers, – se remémorer ses lectures de textes écrits par l'auteur en question selon la collection ou la maison d'édition dans laquelle les textes ont été publiés, – imaginer le contenu du texte à partir des indices recueillis;				
• **déterminer, à partir des attentes, une façon d'aborder le texte telle que le survol, la lecture sélective, la lecture en détail et la lecture de l'introduction et de la conclusion** – reconnaître les buts visés par chaque manière de lire, • la lecture en survol : lecture rapide pour rechercher un mot, une catégorie de mots, une information précise ou encore pour se donner une vue d'ensemble du texte, • lecture sélective : lecture d'un passage sélectionné à la suite d'une lecture en survol, • lecture en détail : lecture faite avec attention dans le but de retenir de l'information, • lecture de l'introduction et de la conclusion : lecture rapide qui permet de se donner une vue d'ensemble sur le sujet et sur les aspects traités, – choisir la manière de lire qui permettra d'atteindre les buts visés;	→	➔	A°	↗
• **examiner l'organisation du texte à partir d'indices tels que titre, sous-titres, mise en page, marqueurs organisationnels pour identifier la structure du texte et pour orienter sa lecture** – reconnaître que la structure du texte : • représente l'organisation de l'information, • permet de se concentrer sur l'information importante pour ainsi mieux comprendre et retenir l'information, – reconnaître qu'il peut identifier la structure du texte à partir d'indices de signalement contenus dans le texte (marqueurs de relation, marqueurs organisationnels, mise en page), – relever les indices fournis soit par le titre, l'annonce du sujet, la présentation du texte (ex. : tableau comparatif, ligne du temps, etc.), – sélectionner la structure de texte qui s'apparente le mieux aux indices recueillis;		→	➔	A°
• **prévoir une façon d'annoter le texte** – évaluer ses besoins d'information en fonction de la tâche à réaliser, – reconnaître l'utilité de chacun des moyens disponibles, – choisir le moyen le plus approprié, par exemple : • utiliser un surligneur pour faire ressortir l'information importante (idées principales), • écrire le sujet du paragraphe dans la marge;		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

La lecture

CÉ5. L'élève sera capable de gérer sa lecture, en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.

Pour *GÉRER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**5ᵉ**	**6ᵉ**	**7ᵉ**	**8ᵉ**
• **se donner des images mentales pour soutenir sa compréhension** – visualiser l'information transmise à partir des mots clés et de ses connaissances antérieures, – développer ses images mentales tout au long de la lecture en tenant compte des nouveaux indices;	A°	➚		
• **faire appel à ses connaissances sur les textes à structures narratives, descriptives et séquentielles pour soutenir sa compréhension et retenir l'information** – utiliser les indices de signalement pour identifier la structure de texte, – organiser l'information lue en tenant compte de la structure de texte utilisée par l'auteur;	A°	➚		
• **examiner la possibilité de passer outre à certaines difficultés de lecture sans toutefois perdre le fil conducteur** – identifier la source du problème (un mot, une phrase, plusieurs phrases, etc.), – examiner l'importance de l'élément qui pose problème et entreprendre les démarches nécessaires : • passer outre à la difficulté si elle n'entrave pas la compréhension globale du message, • revoir les stratégies de dépannage qui peuvent aider à solutionner le problème s'il y a entrave à la compréhension globale du message;	A°	➚		
• **utiliser divers moyens tels que le questionnement sur ce qui vient d'être lu, la relecture d'un passage, les congénères pour reconstruire le sens d'un texte** – reformuler dans ses mots ce qui vient d'être lu, et – vérifier si l'information lue répond à ses questions, – relire un passage s'il semble difficile d'établir des liens entre ce qui vient d'être lu et ce qui a été lu précédemment, – utiliser sa connaissance des mots connus dans une autre langue pour reconnaître un mot ou pour lui donner un sens;	A°	➚		
• **valider, en cours de lecture, le choix des idées principales explicites** – trouver le sujet du paragraphe, – choisir la phrase qui semble représenter l'idée principale, – déterminer si les autres phrases du texte expliquent l'idée principale, si elles fournissent des exemples ou des détails sur l'idée principale. Sinon, choisir une autre idée principale et reprendre le processus;	A°	➚		
• **reconnaître un bris de compréhension, en identifier la cause et prendre les moyens pour corriger la situation** – reconnaître que ce qu'il lit n'est pas clair, – identifier la source du problème : • au niveau du mot : mot nouveau ou mot présenté dans un contexte nouveau, • au niveau d'une idée : incapacité à comprendre, compréhension vague ou conflit avec les connaissances antérieures, • entre les phrases : conflit avec la compréhension d'une autre phrase ou incapacité à trouver la relation entre les phrases, – identifier une solution et l'appliquer;	➔	A°	➚	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Aᵐ : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *GÉRER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	5^e	6^e	7^e	8^e
• **faire appel à ses connaissances sur les textes à structures comparatives ou à structure de problème et solution pour soutenir sa compréhension** – utiliser les marques d'organisation du texte pour identifier une structure comparative ou de cause à effet, – organiser l'information lue en tenant compte de la structure de texte utilisée par l'auteur;	➔	A^o	↗	
• **faire des inférences pour découvrir l'information implicite et pour affiner sa compréhension** – reconnaître que faire des inférences, c'est aller au-delà de ce qui est écrit pour mieux comprendre, – repérer les phrases ou les passages dans lesquels l'information semble incomplète, – combler le manque d'information en faisant des hypothèses à partir des indices du texte et de ses connaissances antérieures, – identifier les indices ou les mots clés qui permettent de faire une inférence, – valider son inférence et poursuivre sa lecture en tenant compte des nouveaux indices;	➔	A^o	↗	
• **utiliser un schéma, une constellation ou un plan pour organiser ses connaissances ou pour retenir l'information** – reconnaître l'importance d'organiser l'information pour mieux comprendre ou pour mieux retenir l'information, – reconnaître qu'il existe plusieurs façons d'organiser l'information ou de prendre des notes, – examiner la nécessité d'organiser l'information pour mieux comprendre ou pour mieux retenir l'information, – choisir le format qui convient le mieux au texte et à la situation de lecture (schéma associé à la structure du texte, schéma de définition, constellation sémantique, etc.);	➔	A^o	↗	
• **faire appel à ses connaissances sur les textes à structure de cause à effet pour soutenir sa compréhension** – utiliser les indices de signalement pour identifier les textes à structure de cause à effet, – organiser l'information lue en tenant compte de la structure de texte utilisée par l'auteur;	→	➔	A^o	↗
• **modifier, en cours de lecture, sa manière de lire** – reconnaître les buts visés par chaque manière de lire, – préciser ses attentes face au texte, – choisir la manière de lire qui répond le mieux à ses besoins, – reconnaître les indices qui révèlent l'information recherchée, – ajuster sa façon de lire en commençant par le moyen le plus efficace;	→	➔	A^o	↗
• **faire appel aux habiletés langagières acquises dans une autre langue pour soutenir sa compréhension** – reconnaître le bris de compréhension, – établir des liens entre les mots semblables qui ont un sens commun dans les deux langues ou un sens différent en français et dans l'autre langue, – établir des liens entre les phrases qui ont une structure commune dans les deux langues ou une structure différente en français et dans l'autre langue, – établir des liens entre l'organisation de l'information d'un même genre de message en français et dans une autre langue connue;	→	➔	A^o	↗

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *GÉRER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	5ᵉ	6ᵉ	7ᵉ	8ᵉ
• **utiliser divers moyens tels que les familles de mots ou diverses sources de référence pour saisir le sens d'un mot ou d'un concept** – famille de mots, • décoder le mot nouveau, • émettre une hypothèse sur le sens du mot nouveau à partir du contexte et de sa ressemblance graphique avec un mot connu, • vérifier son hypothèse en utilisant le regroupement par famille de mot, – sources de référence : • identifier l'élément qui provoque un bris de compréhension (mot, concept, etc.), • choisir le meilleur moyen pour pallier le bris de compréhension : - recours à un dictionnaire pour chercher le sens des mots ou pour situer une œuvre dans son contexte, - recours à une encyclopédie pour clarifier un concept, - recours à une personne-ressource pour résoudre une difficulté particulière;		→	➔	Aᵒ
• **utiliser, en cours de lecture, certains indices du texte pour construire l'idée principale lorsqu'elle est implicite** – trouver le sujet du paragraphe, – sélectionner l'essentiel de ce qui est dit sur le sujet, – rédiger une phrase qui inclut le sujet et ce qui est essentiel, – déterminer si les autres phrases du texte se rattachent à l'idée principale rédigée, si elles fournissent des exemples ou des détails sur l'idée principale. Sinon, reprendre le processus;		→	➔	Aᵒ
• **utiliser une façon d'annoter le texte ou de prendre des notes pour soutenir sa compréhension ou pour retenir l'information** – examiner la nécessité de prendre des notes, – utiliser un surligneur pour faire ressortir l'information importante (idées principales), ou – écrire le sujet du paragraphe dans la marge, ou – écrire l'information importante en style télégraphique (dans un tout organisé : plan, schéma associé à la structure de texte, etc.);		→	➔	Aᵒ
• **faire appel à ses connaissances sur l'organisation du texte descriptif** – reconnaître la mention du sujet de la description au début du texte, – dégager l'ordre d'énumération des éléments de la description, – établir des liens entre les éléments d'information; – identifier les solutions apportées pour résoudre les problèmes et évaluer leur efficacité.		→	➔	Aᵒ

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

Aᵒ : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Aᵐ : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

PRODUCTION ORALE

L'exposé et l'interaction

PO1. L'élève sera capable de parler pour transmettre de l'information selon son intention de communication et pour répondre à un besoin d'interaction sociale.

Pour *COMMUNIQUER* ses différents besoins, l'élève pourra :	5e	6e	7e	8e
• **participer à une discussion de groupe pour réaliser un projet ou pour accomplir une tâche** Exemple : – participer activement à la réalisation d'un projet en fournissant de l'information pertinente, en proposant des pistes d'exploitation, en reformulant l'information si nécessaire, etc.;	A m	➚		
• **partager de l'information avec les autres, en situation interactive** Exemple : – recueillir de l'information sur un sujet donné et en faire part à ses pairs;	➔	A m	➚	
• **partager de l'information avec les autres en respectant l'ordre logique ou chronologique, en situation non interactive** Exemple : – annoncer le sujet de la présentation. Présenter l'information en respectant la séquence des événements ou l'ordre d'importance des idées. Établir des liens entre les éléments d'information en utilisant des mots ou des expressions qui marquent l'enchaînement (marqueurs de relation);	➔	A m	➚	
• **exprimer ses goûts, ses sentiments et ses opinions, en situation interactive ou non interactive, en les justifiant à partir d'expériences personnelles** Exemple : – énoncer ses goûts, ses sentiments, ses décisions ou ses opinions. Expliquer les circonstances qui l'amènent à réagir ou à penser ainsi (expérience personnelle, lecture, hypothèses, etc.);	→	➔	A m	➚
• **décrire un phénomène en établissant des rapports de cause à effet, en situation non interactive** Exemple : – nommer le phénomène en question. Décrire le phénomène en rapportant les faits. Établir les causes connues ou probables qui expliquent le phénomène en utilisant des marqueurs de relation qui expriment la cause et des termes qui expriment la probabilité;	→	➔	A m	➚
• **présenter une situation en exposant le problème et en proposant des solutions** Exemple : – nommer le problème. Décrire le problème en rapportant les faits et en donnant des exemples. Énumérer les causes possibles. Émettre des hypothèses permettant de résoudre le problème. Analyser chaque hypothèse. Conclure en retenant la solution qui semble la plus favorable et donner les raisons qui expliquent ce point de vue;		→	➔	A m
• **participer à des discussions de groupe pour planifier un projet et le réaliser** Exemple : – préciser ensemble la nature et l'étendue du projet. Discuter de la distribution des rôles et du partage des tâches. Établir ensemble les étapes de production. Déterminer ensemble les critères de réussite du projet. Discuter des divers moyens à prendre pour surmonter les difficultés qui pourraient surgir en cours de réalisation;		→	➔	A m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'exposé	**_PO2. L'élève sera capable de parler pour explorer le langage et pour divertir._**

Pour satisfaire ses besoins de _COMMUNIQUER ORALEMENT_, l'élève pourra :	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**
• **raconter une histoire en réaction à une situation proposée**	A m	➚		
• **improviser sur un thème, en réaction à une situation proposée**	→	A m	➚	
• **raconter une histoire dans laquelle il fait ressortir les éléments dramatiques d'une situation proposée**		→	A m	➚

Contexte d'apprentissage

Pour que l'apprentissage de la langue soit signifiant, il est souhaitable d'offrir aux élèves de nombreuses occasions d'interagir avec les personnes de leur entourage immédiat/lointain. En salle de classe, l'enseignant planifie des activités au cours desquelles les élèves pourront s'exprimer spontanément.

En situation d'apprentissage, les thèmes choisis pour les échanges (situation interactive) et pour les présentations (exposé) peuvent provenir de diverses matières.

Dans un premier temps,
- les situations proposées devraient permettre aux élèves d'explorer le vocabulaire relié au sujet et cela dans divers contextes.

Dans un deuxième temps,
- elles devraient leur permettre de faire état de ce qu'ils savent maintenant sur le sujet ou encore de représenter leur monde imaginaire.

Les présentations et les situations interactives devraient être bien structurées. L'accent doit être mis sur :

- l'emploi correct des marqueurs de relation pour organiser son message (voir PO3);
- la correction des anglicismes phonétiques (voir PO3);
- le respect des accords en genre et en nombre dans l'usage des expressions et des mots courants (voir PO3);
- l'application de solutions identifiées pour surmonter une difficulté (voir PO5);
- l'utilisation d'un moyen pour organiser sa présentation (voir PO5).

En favorisant le travail en équipe (situation interactive), les élèves ont l'occasion de continuer à développer certaines habiletés à interagir avec leurs pairs. Ils poursuivront de façon indépendante le travail effectué avec l'aide de l'enseignant en 3e année en ce qui a trait aux règles de fonctionnement du groupe telles que le rôle de chaque membre de l'équipe, leurs responsabilités face à la tâche et le respect du droit de parole (voir PO4).

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Contexte d'évaluation

L'évaluation des apprentissages se fait surtout à partir de situations où tous les élèves de la classe ou les élèves d'un même groupe ont un vécu commun. Par exemple, les échanges peuvent avoir lieu après la présentation d'une pièce de théâtre, après le visionnement d'un documentaire, la lecture d'un texte, la réalisation d'une expérience en sciences, etc. L'enseignant communique aux élèves les critères de notation et il précise les points sur lesquels ils seront évalués.

L'exposé et l'interaction

PO3. L'élève sera capable de parler clairement et correctement selon la situation de communication.

Pour gérer ses projets de communication à l'oral, l'élève utilisera les *CONNAISSANCES* suivantes :	5e	6e	7e	8e
• **utiliser correctement les expressions qui indiquent la possession** ex. : *Je veux le crayon de Lucie/Je veux son crayon; C'est le crayon de Lucie/C'est à elle/C'est son crayon;*	A m	➚		
• **reconnaître et corriger les anglicismes syntaxiques les plus courants** – reconnaître que sa façon de parler en français est le calque de l'anglais, – vérifier si sa façon de formuler ses propos en français est juste, – reformuler ses propos si nécessaire : ex. : *Quand j'étais SUR l'autobus (DANS), J'ai vu Céline Dion SUR la télévision (À LA), Je cherche POUR mon livre (Je cherche mon livre), les premiers trois jours/les trois premiers jours,* etc.;	A m	➚		
• **ordonner correctement les séquences suivantes contenant un adjectif usuel :** – **déterminant + adjectif + nom** ex. : *un grand chapeau,* – **déterminant + nom + adjectif** ex. : *un chapeau noir;*	A m	➚		
• **utiliser correctement le pronom personnel sujet approprié au genre et au nombre du nom qu'il remplace**	A m	➚		
• **respecter l'accord des verbes usuels avec leur sujet**	A m	➚		
• **reconnaître et corriger les anglicismes phonétiques les plus courants** – reconnaître que la façon de prononcer les mots en français est différente de l'anglais, – vérifier si sa façon de prononcer est juste : ex. : le *S* muet à la fin des mots, le *H* muet au début de certains mots, prononciation anglaise d'un mot identique dans les deux langues, etc.;	➔	A m	➚	
• **mettre à profit la rétroaction fournie par l'enseignant sur la prononciation** – reconnaître que la rétroaction de l'enseignant a pour but de l'aider à rendre son message plus facile à comprendre, – établir des liens entre sa façon de prononcer un mot et celle proposée par l'enseignant, – utiliser les changements proposés par l'enseignant dans des situations ultérieures semblables de manière à intégrer ses nouvelles connaissances sur la langue dans son langage courant;	➔	A o	➚	
• **respecter les règles de l'accord en genre et en nombre dans l'usage des expressions et des mots courants**	➔	A m	➚	
• **utiliser correctement les marqueurs de relation usuels dans la phrase et entre les phrases** ex. : *Je dois téléphoner à Justin POUR lui dire d'apporter son gant de base-ball; PREMIÈREMENT, je cherche le verbe conjugué dans la phrase. ENSUITE, je cherche le sujet du verbe. PUIS...;*	➔	A m	➚	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour gérer ses projets de communication à l'oral, l'élève utilisera les *CONNAISSANCES* suivantes :	5e	6e	7e	8e
• **utiliser des verbes et des expressions qui expriment clairement ses goûts, ses sentiments et ses opinions** ex. : *selon moi, je pense que…, je trouve que…, à mon avis*, etc.;	→	➔	A^m	➚
• **utiliser la forme correcte du participe passé des verbes usuels** ex. : *courir : j'ai couru;*	→	➔	A^m	➚
• **respecter la forme des verbes pronominaux dans les cas usuels** ex. : *je me brosse les dents* et non *je brosse mes dents*;	→	➔	A^m	➚
• **reconnaître et corriger les anglicismes syntaxiques les plus courants dans l'emploi des prépositions** – reconnaître que certaines structures de phrases sont le calque de l'anglais, – vérifier si la construction de la phrase respecte celle de la langue française, – la reformuler si nécessaire : ex. : aller *AU* dentiste (CHEZ le), lire *SUR* le journal (DANS), être fâché *APRÈS* lui (CONTRE), on n'a pas été permis d'y aller (on ne nous a pas permis d'y aller), etc.;		→	➔	A^m
• **ordonner correctement les mots dans la séquence suivante :** – **nom sujet ou pronom sujet + pronom complément + verbe** ex. : *je TE donne mon crayon*;		→	➔	A^m
• **utiliser le présent du subjonctif dans les cas usuels,** ex. : *il faut que…, je veux que…, j'aimerais que…;*		→	➔	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'exposé et l'interaction	***PO4. L'élève sera capable de planifier sa production orale, en analysant la situation de communication.***

Pour préparer sa production orale, l'élève mettra en application les *STRATÉGIES* suivantes :	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**
• **sélectionner le contenu de son exposé en fonction de son intention de communication et du sujet à traiter** – cerner l'intention de communication, – établir les paramètres du sujet à traiter à partir des idées résultant d'un remue-méninges, d'une discussion avec un pair, de la consultation d'un matériel de référence, etc., – retenir les idées qui permettront de mieux transmettre son message;	A°	➚		
• **participer à l'établissement des règles de fonctionnement du groupe** – préciser les règles en ce qui concerne : • l'application à la tâche et le droit de parole, • le milieu de travail (volume des discussions, rangement, etc.), • l'attribution des rôles;	A°	➚		
• **participer à la répartition des tâches** – examiner le projet de communication pour en délimiter les tâches, – reconnaître les intérêts et les besoins d'apprentissage de chaque membre du groupe, – répartir les tâches en tenant compte des forces de chaque membre et en tenant compte de la nécessité de développer diverses habiletés chez tous les membres;	➔	A°	➚	
• **prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences de présentation similaires** – se remémorer ses expériences de présentation antérieures, – analyser le potentiel des solutions envisagées pour surmonter les difficultés rencontrées, – choisir la ou les solutions qui permettraient de résoudre des problèmes susceptibles de se reproduire;	➔	A°	➚	
• **utiliser un moyen tel que le schéma ou le plan pour organiser le contenu de son exposé** – reconnaître les avantages et les limites de chaque moyen, – préciser ses besoins en fonction de son projet d'écriture (intention de communication, sujet et public), – retenir le moyen qui semble le plus approprié à la situation;	➔	A°	➚	
• **annoter son schéma ou son plan comme aide-mémoire** – analyser les facteurs qui peuvent affecter son aisance lors de la présentation : • la familiarité avec le sujet et le vocabulaire, • la complexité du sujet, • l'intérêt par rapport au sujet, • la présentation seul ou avec un ou plusieurs partenaires, – évaluer la nécessité d'ajouter des notes, – se donner des points de repère pour pouvoir consulter rapidement ses notes en cas de besoin : • surligner les parties essentielles, • utiliser de petits feuillets autocollants amovibles de différentes couleurs, etc.;	→	➔	A°	➚

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour préparer sa production orale, l'élève mettra en application les *STRATÉGIES* suivantes :	5e	6e	7e	8e
• **sélectionner le contenu de son exposé en tenant compte de l'intérêt et des besoins du public cible** – cerner les intérêts du public cible : • en fonction de l'âge, • en fonction de leur expérience personnelle, • en fonction de leur connaissance du sujet traité, – retenir, parmi les idées suggérées, celles qui sont susceptibles de les intéresser le plus, – cerner les besoins du public cible : • besoin de confirmer ce qu'ils savent déjà, • besoin d'en apprendre davantage, • besoin de confronter leur opinion à celle des autres, • besoin de se divertir, etc., – retenir, parmi les idées suggérées, celles qui répondront le mieux aux besoins du public cible;	→	➔	A°	➚
• **sélectionner la ou les structures textuelles appropriées à son intention de communication** – reconnaître que les structures de texte représentent l'organisation de l'information et que cette organisation est directement reliée à l'intention de communication, – identifier la structure de texte qui répond le mieux à ses besoins, – prévoir les indices de signalement associés à la structure choisie (marqueurs organisationnels);	→	➔	A°	➚
• **sélectionner le contenu en tenant compte de la familiarité du public avec le sujet et le vocabulaire** – cerner les connaissances du public sur le sujet traité, – déterminer s'ils ont les connaissances de base pour comprendre le message, – déterminer si le message comportera des mots nouveaux ou des mots avec lesquels le public est peu familier, – retenir les aspects du sujet qui répondent aux caractéristiques du public cible;		→	➔	A°
• **prévoir des modalités d'intervention pour pallier un bris de compréhension chez le public cible** – relever les passages susceptibles de poser problème à cause du degré d'abstraction ou du degré de familiarité du public cible avec le sujet ou le vocabulaire, – choisir le ou les moyens les plus appropriés pour fournir le support nécessaire à la compréhension de son message : • mettre en relief l'information importante à l'aide des répétitions, en jouant avec l'intonation, le volume, les gestes, • donner des exemples et faire des analogies, • comparer l'information nouvelle à des éléments connus, • utiliser des illustrations, des graphiques, une démonstration, etc.;		→	➔	A°
• **apporter les changements nécessaires au choix et à l'organisation du contenu de son exposé, après s'être exercé** – s'exercer, – reconnaître les passages à améliorer, – décider des changements à apporter pour améliorer sa présentation, – prendre les dispositions nécessaires;		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'exposé	*PO5. L'élève sera capable de gérer sa production orale, en tenant compte de la situation de communication.*

Pour *GÉRER SA PRÉSENTATION*, l'élève mettra en application les stratégies et les connaissances suivantes :	5e	6e	7e	8e
• **répondre aux questions du public à la suite de sa présentation** – dégager l'essentiel de la question posée, – reformuler la question si nécessaire, – juger de la réponse à donner : un fait, un commentaire, un point de vue, une opinion, etc.;	A°	➚		
• **tirer profit de son schéma ou de son plan comme aide-mémoire** – consulter son plan ou ses notes pour suivre l'ordre de présentation des propos, – utiliser ses notes pour citer correctement un auteur, pour donner des statistiques, etc.;	➔	A°	➚	
• **utiliser les indices non verbaux pour appuyer son message** – utiliser les gestes et la mimique pour pallier un bris de compréhension ou pour rendre sa présentation plus animée;	➔	A°	➚	
• **soigner la prononciation, l'articulation et l'intonation** – reconnaître l'importance de bien prononcer, de bien articuler et d'utiliser la bonne intonation pour assurer une meilleure compréhension de son message, – prêter une attention particulière à la prononciation des mots clés essentiels à la compréhension, et des mots qui peuvent poser problème tels que le *H* muet, la finale des mots, les liaisons fautives, etc., – détacher les mots afin d'être bien compris, – utiliser l'intonation pour marquer le doute, l'insistance, l'émotion, les sentiments, etc., selon l'intention poursuivie;	→	➔	A°	➚

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'interaction

PO5. L'élève sera capable de gérer sa production orale, en tenant compte de la situation de communication.

Pour *GÉRER SES INTERVENTIONS*, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	5e	6e	7e	8e
• **reformuler l'information ou demander une reformulation de l'information pour vérifier sa compréhension** – reconnaître que ce qui a été entendu prête à confusion, – cerner l'élément qui pose problème, – redire à sa façon la partie du discours qui pose problème;	A°	➚		
• **respecter les règles établies et intervenir de façon appropriée pour assurer le bon déroulement de la discussion** – observer son comportement afin de déterminer s'il respecte les règles établies par son groupe de travail et apporter les ajustements nécessaires, – juger s'il convient ou non d'intervenir : • tenir compte de ce qui a été dit précédemment, • déterminer si ses propos sont pertinents, • déterminer si ses propos présentent un intérêt pour l'ensemble du groupe ou pour lui seul;	A°	➚		
• **utiliser les moyens nécessaires pour rendre ses propos plus accessibles, tels que le choix des mots, les exemples et la répétition** – observer ses interlocuteurs, – noter leurs réactions à ses propos à partir d'indices verbaux ou non verbaux en cas d'incompréhension, – modifier au besoin le débit ou le volume, – choisir le meilleur moyen pour clarifier ses propos : • donner des exemples, • expliquer un mot, • comparer l'élément qui semble poser problème à quelque chose de connu, • utiliser un mot plus familier;	➔	A°	➚	
• **ajuster les éléments prosodiques et le contact visuel avec ses interlocuteurs pour assurer le bon déroulement de la discussion** – observer la réaction des membres du groupe, – appuyer ses propos de gestes, de mimiques, varier le débit ou le volume pour assurer la compréhension de son message;	→	➔	A°	➚
• **adopter un comportement langagier qui appuie et encourage ses partenaires pour assurer le bon déroulement de la discussion** – reconnaître la valeur des propos de ses interlocuteurs, – utiliser des mots d'encouragement tels que : *ça c'est intéressant, ça c'est une bonne idée,* etc.;	→	➔	A°	➚
• **reprendre la parole suite à une interruption** – exprimer le fait qu'il a été interrompu, – utiliser une expression d'usage lui permettant de reprendre la parole tout en respectant ses interlocuteurs (ex. : *Est-ce que je peux terminer? Je n'avais pas fini de donner mon idée, Est-ce que je peux continuer?*, etc.);	→	➔	A°	➚

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

PRODUCTION ÉCRITE

L'écriture

PÉ1. L'élève sera capable de rédiger des textes pour transmettre de l'information selon son intention de communication.

Pour *COMMUNIQUER* son information, l'élève devra :	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**
• **rédiger un texte dans lequel il annonce le sujet et développe les aspects à traiter**	A^m	➚		
• **rédiger un texte dans lequel il donne des directives ou explique une procédure simple**	A^m	➚		
• **rédiger un texte dans lequel chaque paragraphe présente une idée principale, soutenue par des idées secondaires**	➔	A^m	➚	
• **rédiger un texte dans lequel il exprime ses sentiments, ses intérêts et ses opinions et en donne les raisons**	➔	A^m	➚	
• **rédiger un texte dans lequel il précise le sujet choisi, en élabore les aspects en fournissant quelques caractéristiques et conclut en un court paragraphe qui donne son impression générale sur le sujet**	→	➔	A^m	➚
• **rédiger un texte ou un rapport de recherche dans lequel il présente de façon objective l'information factuelle et met en relief la relation entre les différents aspects traités**		→	➔	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'écriture

PÉ2. *L'élève sera capable d'écrire des textes pour répondre à un besoin d'imaginaire, pour proposer une vision du monde et pour explorer le langage.*

Pour *COMMUNIQUER* ses textes visant à répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra :	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**
• **rédiger un récit présentant les composantes de la structure narrative : situation initiale, élément déclencheur, développement et dénouement**	A^m	➚		
• **rédiger un récit comportant plus d'un événement**	➔	A^m	➚	
• **rédiger un récit dans lequel il établit des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions**	→	➔	A^m	➚
• **rédiger un récit dont le cadre est cohérent**		→	➔	A^m
• **rédiger un récit dans lequel il établit la dynamique entre les personnages**		→	➔	A^m

Contexte d'apprentisssage

Les élèves apprennent à rédiger des textes de quelques paragraphes pour traiter quelques aspects d'un sujet donné et ils apprennent également à rédiger des récits comportant plus d'un événements (voir PÉ1 et PÉ2).

Ces situations visent avant tout à permettre à l'élève d'intégrer les éléments propres à la langue écrite :

- le choix et l'organisation des idées (schéma ou plan),
- la construction de phrases variées et la ponctuation appropriée,
- le choix du temps du verbe et l'accord des verbes aux temps usuels,
- l'accord des noms et des adjectifs dans les cas d'exception les plus fréquents,
- l'orthographe d'usage et en particulier les homophones.

Pour chaque situation d'écriture, l'enseignant soutient les élèves dans la planification de leur projet d'écriture. Il guide également les élèves dans la révision de leur texte, en leur fournissant une grille de révision. Il permet ainsi aux élèves d'acquérir une démarche de révision de texte et de développer les habiletés, l'habitude et l'attitude nécessaires pour réviser leur texte (voir à l'annexe 1 la section intitulée *Le soutien à apporter aux élèves*). Selon le résultat d'apprentissage général PÉ3, p. 48, l'enseignant détermine, en fonction de la situation de communication, si le processus de correction sera appliqué jusqu'à la présentation d'un texte sans erreur. Par exemple, si le texte produit par les élèves est communiqué oralement (dans le cas de la lecture à haute voix du texte qu'ils ont produit, la présentation d'une saynète qu'ils ont écrite, etc.) ou encore s'il s'agit de la tenue d'un journal personnel, il n'y a pas lieu de produire un texte sans erreur. L'élève révise son texte et corrige ce qui est prescrit à son niveau d'apprentissage. Toutefois, pour tout texte présenté au public sous forme écrite (dans le cas de production d'affiches, d'articles dans un journal scolaire, d'une carte de souhaits, etc.), il y a lieu de publier un texte sans erreur, car ce texte est susceptible de servir de modèle aux autres élèves. Dans ce cas, l'enseignant aide les élèves en corrigeant ce qui n'est pas de leur niveau scolaire.

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Contexte d'évaluation

En situation d'évaluation, l'enseignant présente des projets d'écriture semblables à ceux proposés en situation d'apprentissage. Le contexte d'écriture est le même :

- étape de planification commune,
- étape de réalisation individuelle,
- étape de révision individuelle en suivant soit un plan de révision fourni par l'enseignant et compris des élèves ou encore un plan de révision élaboré avec l'enseignant au cours des situations d'apprentissage.

C'est à partir de la copie de travail révisée de l'élève que l'enseignant évalue les apprentissages.

L'écriture	***PÉ3. L'élève sera capable d'écrire correctement selon la situation de communication.***

Pour gérer son projet d'écriture, l'élève mettra en application les *CONNAISSANCES* suivantes :	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**
• **vérifier l'ordre des mots dans les séquences suivantes :** – **sujet + verbe + adverbe,** – **adverbe + adjectif,** • repérer tous les adverbes dans le texte, • vérifier, dans chaque cas, si l'adverbe modifie un verbe ou un adjectif, • vérifier la position de l'adverbe par rapport au verbe ou à l'adjectif, • déplacer les mots, si nécessaire;	A^m	↗		
• **vérifier l'accord des verbes usuels à l'imparfait ou au futur proche quand leur sujet les précède immédiatement** – repérer le verbe conjugué dans la phrase, – s'interroger sur le temps du verbe, – repérer le sujet ou les sujets, – s'interroger sur le/leur nombre et la/leur personne, – faire l'accord en employant la terminaison qui convient;	A^m	↗		
• **vérifier la relation entre les synonymes et les mots qu'ils remplacent pour assurer la cohésion du texte** – repérer les termes ou les expressions qui servent à reprendre l'information, – vérifier s'ils sont équivalents aux mots qu'ils remplacent, – apporter des changements si nécessaires;	A^m	↗		
• **vérifier l'accord des adjectifs avec le nom dans les cas où la marque du féminin est le *e* et la marque du pluriel est le *s*** – repérer les groupes du nom qualifié, – reconnaître le ou les adjectifs qui accompagnent les groupes du nom, – vérifier le genre et le nombre du nom qualifié, – faire l'accord des adjectifs en genre et en nombre avec le nom auquel ils se rapportent;	A^m	↗		
• **vérifier les coupures de mots en fin de ligne** – repérer les mots coupés en fin de ligne, – utiliser le trait d'union entre deux syllabes pour séparer les deux parties du mot;	A^m	↗		
• **orthographier correctement des homophones usuels**	➔	A^m	↗	
• **vérifier la construction des phrases interrogatives, impératives et exclamatives** – reconnaître le rôle des phrases interrogatives, impératives et exclamatives, – repérer les phrases interrogatives dans le texte : • vérifier l'ordre des mots : - sujet + verbe +? OU mot d'interrogation + sujet + verbe + ?, - verbe + pronom + ? OU mot d'interrogation + verbe + pronom + ?, - nom + verbe + pronom + ? OU mot d'interrogation + nom + verbe + pronom + ?, - préposition + mot d'interrogation + verbe + pronom +? OU préposition + mot d'interrogation + verbe + pronom + ?, – vérifier la présence du point d'interrogation obligatoire,	➔	A^m	↗	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour gérer son projet d'écriture, l'élève mettra en application les *CONNAISSANCES* suivantes :	5e	6e	7e	8e
– repérer les phrases impératives, • vérifier la présence obligatoire du verbe, • vérifier la place du pronom complément, s'il y a lieu, – repérer les phrases exclamatives dans le texte : • vérifier l'ordre des mots dans la phrase pour s'assurer qu'il respecte l'ordre habituel, • vérifier la présence du point d'exclamation à la fin d'une phrase exclamative, – apporter les changements nécessaires;				
• **vérifier l'ordre des mots dans les séquences suivantes :** – **sujet + auxiliaire + adverbe + participe passé,** – **auxiliaire + participe passé + adverbe,** • repérer tous les adverbes qui accompagnent un verbe conjugué au passé, • vérifier la position de l'adverbe par rapport à l'auxiliaire et au participe passé, • vérifier si la position de l'adverbe correspond au sens recherché, • déplacer les mots, si nécessaire;	➔	A m	➚	
• **vérifier l'ordre des mots dans la séquence suivante :** – **sujet +** ***ne*** **+ auxiliaire +** ***pas/jamais/plus/rien*** **+ participe passé** • repérer les phrases négatives, • vérifier la présence des deux expressions qui marquent la négation, • vérifier l'ordre des mots, • déplacer des mots, si nécessaire;	➔	A m	➚	
• **vérifier l'accord des noms et des adjectifs dans les cas de :** – **l'ajout d'un** ***X*****,** – **de la transformation de** ***-al*** **et** ***-ail*** **en** ***-aux*****,** • repérer les noms et les adjectifs se terminant par *-ou, -eau, -au, -eu, -al, -ail,* • vérifier le nombre de ces noms et de ces adjectifs : – ajouter un *x* aux noms et aux adjectifs se terminant par *-ou, -eau, -au, -eu au pluriel,* – transformer le *-al* et le *-ail* en *-aux au pluriel;*	➔	A m	➚	
• **vérifier l'accord des verbes quand le sujet est sous-entendu à l'impératif présent** – repérer le verbe conjugué dans la phrase, – s'interroger sur le temps du verbe, – repérer le sujet ou les sujets présents ou sous-entendus, – s'interroger sur le/leur nombre et la/leur personne, – faire l'accord en employant la terminaison qui convient;	➔	A m	➚	
• **vérifier l'emploi des signes qui marquent le dialogue :** – **le tiret,** – **les virgules qui encadrent une incise,** • repérer les dialogues et les paroles rapportées, • utiliser les signes de ponctuation appropriés : – le tiret qui annonce un changement d'interlocuteur, – les virgules qui encadrent l'incise (la proposition intercalée dans la phrase), • vérifier l'emploi de la majuscule après le tiret;	➔	A m	➚	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour gérer son projet d'écriture, l'élève mettra en application les *CONNAISSANCES* suivantes :	5e	6e	7e	8e
• **vérifier l'utilisation du trait d'union pour lier le verbe et le pronom personnel sujet dans les phrases interrogatives et les verbes à l'impératif** – repérer les cas où le verbe précède le pronom personnel sujet, – lier, par un trait d'union, le verbe et le pronom personnel sujet placé après lui.	➔	A m	➚	
• **vérifier la place du pronom personnel complément dans la phrase déclarative et interrogative aux temps simples** – repérer le pronom personnel complément, – vérifier si le pronom personnel est placé entre le sujet et le verbe, – apporter les changements, si nécessaire;	→	➔	A m	➚
• **vérifier l'utilisation du conditionnel présent et du futur simple dans les cas usuels** – reconnaître que le conditionnel présent peut marquer un vœu, un désir ou un fait soumis à une condition et que le futur simple indique qu'un fait arrivera plus tard, – vérifier si le temps du verbe choisi correspond au déroulement des faits;	→	➔	A m	➚
• **vérifier l'accord des participes passés employés sans auxiliaire** – repérer les groupes du nom qualifié, – repérer les participes passés employés sans auxiliaire qui accompagnent les groupes du nom, – vérifier le genre et le nombre de chaque nom qualifié, – faire l'accord des participes passés en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte;	→	➔	A m	➚
• **vérifier l'accord des participes passés employés avec l'auxiliaire *être* ou avec un *verbe d'état*** – repérer le participe passé employé avec l'auxiliaire *être* ou avec un verbe d'état (ex. : sembler, devenir, paraître, etc.), – repérer le sujet ou les sujets, – faire l'accord en genre et en nombre avec le sujet;	→	➔	A m	➚
• **vérifier l'utilisation de l'apostrophe** – repérer les cas d'élision : • *le*, *la*, *je*, *me*, *te*, *se*, *de*, *ne* et *que* devant une voyelle ou un *h* muet, • *ce* devant le verbe *être,* • *si* devant *il* et *ils,* • lorsque devant il, ils, elle, elles, on, un et une, – remplacer la voyelle par une apostrophe;	→	➔	A m	➚
• **reconnaître et corriger les anglicismes syntaxiques les plus courants** – repérer les phrases qui sont calquées en tout ou en partie sur des structures de la langue anglaise, – consulter une source de référence s'il y a un doute/si le doute persiste, – apporter les changements qui s'imposent;		→	➔	A m
• **vérifier la relation entre les pronoms possessifs ou démonstratifs et les noms qu'ils remplacent pour assurer la cohésion du texte** – repérer les pronoms possessifs et démonstratifs dans le texte, – vérifier le genre et le nombre des noms qu'ils remplacent, – faire l'accord;		→	➔	A m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour gérer son projet d'écriture, l'élève mettra en application les *CONNAISSANCES* suivantes :	5e	6e	7e	8e
• **vérifier l'utilisation du subjonctif présent avec des expressions usuelles telles que *il faut que, j'aimerais que, je ne crois pas que* et *je veux que*** – reconnaître que le subjonctif exprime une action considérée dans la pensée plutôt que dans les faits, – repérer les expressions usuelles requérant l'emploi du subjonctif, – vérifier si l'usage du subjonctif a été respecté, – orthographier correctement le radical et la terminaison des verbes au subjonctif;		→	➔	A m
• **vérifier l'accord des verbes lorsque le sujet est suivi d'un écran ou lorsque le sujet est *qui*** – repérer les verbes conjugués dans la phrase, – s'interroger sur le temps de chaque verbe, – repérer le sujet ou les sujets, • si le verbe est séparé de son sujet ou de ses sujets par un écran, faire abstraction de l'écran, • si le sujet est *qui*, lui substituer le ou les noms qu'il remplace, – s'interroger sur le/leur nombre et la/leur personne, – faire l'accord en employant la terminaison qui convient;		→	➔	A m
• **vérifier l'accord des verbes usuels au futur simple et au conditionnel présent** – repérer le verbe conjugué dans la phrase, – s'interroger sur le temps du verbe, – repérer le sujet ou les sujets, – s'interroger sur le/leur nombre et la/leur personne, – faire l'accord en employant la terminaison qui convient;		→	➔	A m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'écriture	***PÉ4. L'élève sera capable de planifier sa production écrite, en analysant la situation de communication.***

Pour *PLANIFIER* son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**
• **participer à l'établissement des règles de fonctionnement du groupe** – préciser les règles en ce qui concerne : • l'application à la tâche et le droit de parole, • le milieu de travail (volume de la voix et rangement), • l'attribution des rôles, • les critères pour la qualité du travail à soumettre;	A^o	➚		
• **sélectionner le contenu de son projet d'écriture en tenant compte de son intention de communication et du sujet à traiter** – cerner son intention de communication, – établir les paramètres du sujet à traiter à partir des idées résultant d'un remue-méninges, d'une discussion avec un pair, de la consultation d'un ouvrage de référence, etc., – retenir les idées les plus appropriées à son intention et au sujet à traiter;	A^o	➚		
• **prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences d'écriture similaires** – se remémorer ses expériences d'écriture antérieures, – analyser le potentiel des solutions envisagées pour surmonter des difficultés d'écriture, – choisir la ou les solutions envisagées pour surmonter des problèmes susceptibles de se reproduire;	➔	A^o	➚	
• **participer à la répartition des tâches** – examiner le projet d'écriture pour en délimiter les tâches, – reconnaître les intérêts et les besoins d'apprentissage de chaque membre du groupe, – répartir les tâches en tenant compte des forces de chaque membre et en tenant compte de la nécessité de développer diverses habiletés chez tous les membres;	➔	A^o	➚	
• **utiliser un moyen tel que le schéma ou le plan pour organiser le contenu de son projet d'écriture** – reconnaître les avantages et les limites de chaque moyen, – préciser ses besoins en fonction de son projet d'écriture (intention de communication, sujet et public), – retenir le moyen qui semble le plus approprié à la situation (efficacité);	➔	A^o	➚	
• **prévoir la présentation finale de son texte en tenant compte de l'intention de communication** – reconnaître que le format de la présentation varie selon l'intention de communication, – retenir le format qui semble le plus approprié à son intention de communication;	➔	A^o	➚	
• **sélectionner le contenu et la présentation finale de son projet d'écriture en tenant compte de l'intérêt et des besoins du public cible** – cerner les intérêts du public cible : • en fonction de l'âge, • en fonction de leurs expériences personnelles, • en fonction de leur connaissance du sujet traité,	→	➔	A^o	➚

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *PLANIFIER* son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	5e	6e	7e	8e
– cerner les besoins du public cible : • besoin de confirmer ce qu'ils savent déjà, • besoin d'en apprendre davantage, • besoin de confronter son opinion à celle des autres, • besoin de se divertir, etc., – retenir, parmi les idées suggérées, celles qui répondront le mieux aux intérêts et aux besoins du public cible, – retenir la forme de présentation finale la plus appropriée compte tenu des caractéristiques du public cible;				
• **choisir la ou les structures de texte appropriées à son intention de communication et prévoir les marqueurs de relation qui s'y rattachent** – reconnaître que chaque structure de texte représente une façon particulière d'organiser l'information en fonction de son intention de communication, – préciser son intention de communication, – retenir la ou les structures de texte les plus appropriées à son intention de communication, – élaborer une liste de marqueurs de relation qui pourront être utilisés pour organiser le texte ou prévoir l'utilisation d'une source de référence, – organiser son texte en tenant compte de la ou des structures retenues;	→	➔	A^o	➚
• **organiser sa production écrite selon un plan : introduction, développement et conclusion** – préciser son sujet, – sélectionner les aspects à traiter, – préparer une introduction qui présente clairement le sujet traité, – ordonner les aspects en tenant compte de la structure textuelle qui répond le mieux à son intention de communication, – préparer une conclusion en donnant son impression générale sur le sujet;	→	➔	A^o	➚
• **sélectionner le contenu et la présentation finale de son projet d'écriture en tenant compte de la familiarité du public cible avec le sujet et le vocabulaire qui s'y rattachent** – cerner les besoins du public cible, – se représenter les connaissances antérieures du public cible face au sujet à traiter : • connaissances minimales, générales ou étendues sur divers aspects du sujet à traiter, – se représenter le vocabulaire nécessaire pour traiter le sujet : • termes généraux, spécifiques ou techniques, – établir des liens entre la familiarité du public avec le sujet, le vocabulaire relié au sujet et les besoins identifiés, – retenir les idées les plus appropriées pour répondre aux besoins particuliers du public cible, – retenir les éléments de présentation les plus appropriés pour transmettre son message de façon efficace: • utilisation d'illustrations, de graphiques, de caractères typographiques particuliers, etc., • utilisation d'exemples ou de comparaisons pour expliciter un terme ou un concept nouveau, – retenir la forme de présentation finale la plus appropriée compte tenu des caractéristiques du public cible;		→	➔	A^o
• **établir un plan de recherche** – s'informer sur les cadres du projet (sujets proposés, exigences minimales, modalités de fonctionnement et date limite), – cerner les étapes de production,		→	➔	A^o

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *PLANIFIER* son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**
– faire l'inventaire des ressources disponibles, – établir un calendrier de production en tenant compte des facteurs observés;				
• **sélectionner le contenu et la présentation finale de son projet d'écriture en tenant compte du contexte de lecture du public cible** – déterminer le contexte dans lequel le texte sera lu, • le lieu (bibliothèque de l'école, coin lecture, corridors, etc.), • le temps dont dispose le public pour lire le texte, – retenir l'information la plus appropriée en tenant compte du contexte : information essentielle, détails, information accessoire ou intéressante mais superflue, – retenir les éléments de présentation les plus appropriés au contexte et au contenu : • texte continu, • texte sous forme de liste, • texte accompagné ou non d'illustrations, de graphiques ou de croquis, – retenir la forme finale la plus appropriée compte tenu des caractéristiques du public cible;		→	➔	A°
• **prévoir des procédés descriptifs appropriés au sujet à traiter** – reconnaître le rôle de chaque procédé descriptif (l'insertion d'un passage d'un autre type de texte, l'insertion du discours direct ou indirect, la progression dans le temps ou dans l'espace, etc.), – retenir le ou les procédés qui sont les plus appropriés à l'exploitation du sujet et aux besoins du public cible;		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m^ : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'écriture

PÉ5. L'élève sera capable de gérer sa production écrite, en tenant compte de la situation de communication.

En cours de *RÉDACTION*, pour gérer son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**
• **consulter ses pairs pour clarifier ou pour valider sa pensée** – cerner l'objet de la consultation, – choisir la personne qui pourra le mieux répondre à ses interrogations, – analyser le résultat de la consultation, – donner suite à la consultation;	A°	➚		
• **rédiger une ébauche de son texte à partir du contenu sélectionné pour exprimer des idées** – reconnaître que l'ébauche permet de jeter ses idées sur papier sans s'arrêter sur la formulation, – élaborer ses idées sans s'arrêter sur la formulation;	A°	➚		
• **noter ses interrogations quant à la pertinence d'une ou de plusieurs idées** – identifier, à l'aide d'un code, l'idée ou les idées qui semblent boiteuses pour y revenir en cours de vérification;	➔	A°	➚	
• **tenir compte de son schéma, de son plan ou de ses notes pour rédiger une ébauche de son texte**	➔	A°	➚	
• **noter ses interrogations quant à l'orthographe grammaticale** – identifier, à l'aide d'un code, les éléments grammaticaux (accords, terminaisons de verbe, etc.) pour lesquels il a des doutes afin d'y revenir en cours de vérification;	→	➔	A°	➚
• **noter ses interrogations quant au regroupement des idées en paragraphe** – identifier, à l'aide d'un code, les idées qui ne semblent pas bien s'enchaîner dans le texte pour y revenir plus tard en cours de vérification;	→	➔	A°	➚
• **noter ses interrogations quant à la structure d'une partie de phrase ou d'une phrase entière** – identifier, à l'aide d'un code, les phrases ou les parties de phrases, dont la syntaxe semble boiteuse pour y revenir en cours de vérification;		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

En cours de *VÉRIFICATION,* pour parler de sa production écrite, l'élève pourra :	5e	6e	7e	8e
• **utiliser la terminologie appropriée :** genre, nombre, phrase affirmative, négative et exclamative, pronom personnel, groupe complément, présent, futur proche, imparfait et adverbes;	A°	➚		
• **utiliser la terminologie appropriée :** virgule, point d'exclamation, point d'interrogation, tiret, passé composé, participe passé, homophone et auxiliaire;	➔	A°	➚	
• **utiliser la terminologie appropriée :** deux points, guillemets, futur simple, impératif présent, conditionnel présent, complément d'objet direct et indirect, le complément du nom, préposition, synonyme et structures du texte;	→	➔	A°	➚
• **utiliser la terminologie appropriée :** proposition, pronoms possessif et démonstratif;		→	➔	A°

Pour *VÉRIFIER LE CONTENU* de son message, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	5e	6e	7e	8e
• **vérifier la présence de l'information nécessaire à la clarté du message** – voir si les idées retenues lors de la phase de planification ont été considérées dans l'élaboration de son projet d'écriture, – déterminer s'il y a des éléments à ajouter pour assurer la clarté de son message, – apporter les changements nécessaires pour rendre le message plus clair;	➔	Am	➚	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER L'ORGANISATION* de son message, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	5e	6e	7e	8e
• **vérifier le regroupement des phrases entre elles en fonction des divers aspects du sujet traité ou des différents éléments d'une histoire** – relire le développement de chaque aspect traité/élément en s'interrogeant sur les liens entre eux (à la fois pour le besoin d'information et d'imaginaire), – déplacer certains éléments d'information pour faciliter l'enchaînement, ou – éliminer les éléments qui ne traitent pas de l'aspect visé ou qui alourdissent le texte;	➔	A^m	➚	
• **vérifier la chronologie des événements ou l'ordre des faits** – relire le texte en s'interrogeant sur la séquence des événements ou sur l'ordre des faits, – déplacer ou éliminer tout événement ou fait qui ne respecte pas l'ordre chronologique, – ajouter tout événement ou fait qui viendrait améliorer l'enchaînement des événements ou des faits;	➔	A^m	➚	
• **revenir sur les éléments qui semblaient poser problème lors de la rédaction** – identifier la nature du problème à partir des codes utilisés en cours de rédaction, – chercher des solutions à partir : • d'une relecture d'une partie du texte ou du texte en entier, ou • de la consultation d'outils de référence, ou • de la consultation de pairs ou d'un expert, – appliquer la solution qui semble la plus adéquate, – vérifier si la solution appliquée contribue à résoudre le problème;	→	➔	A^o	➚
• **vérifier le développement d'une idée à l'intérieur d'un paragraphe** – reconnaître le rôle et le fonctionnement du paragraphe, – vérifier si l'idée principale est présentée de façon explicite, – vérifier si les autres phrases fournissent des exemples ou des détails qui se rattachent à l'idée principale, – éliminer tout exemple ou tout détail qui ne se rapporte pas à l'idée principale, – vérifier si la présentation des exemples et des détails suit un ordre logique ou chronologique, – déplacer tout exemple ou tout détail qui ne respecterait pas l'ordre logique ou chronologique;	→	➔	A^m	➚
• **vérifier la cohérence du texte en prêtant une attention particulière à l'introduction, au développement et à la conclusion** – relire son texte en se référant à son plan, • vérifier si l'introduction présente clairement le sujet et l'aspect ou les aspects traités, • vérifier si chaque paragraphe traite d'un aspect en particulier et s'il est bien organisé, • vérifier si la conclusion donne une impression générale du sujet traité, – vérifier l'enchaînement des paragraphes, – apporter les changements qui s'avèrent nécessaires;	→	➔	A^m	➚

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER L'ORGANISATION* de son message, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	5e	6e	7e	8e
• **vérifier l'organisation des idées en fonction de la structure de texte choisie** – relire chaque paragraphe en se référant à son plan et à la ou aux structures de texte prévues, • vérifier si l'idée principale est clairement présentée (explicite), • vérifier si les liens entre les idées sont explicites : - examiner le choix des mots clés, - examiner le choix des marqueurs de relation dans la phrase, entre les phrases et les paragraphes, s'il y a lieu, – apporter les changements qui s'avèrent nécessaires;	→	➔	A^m	➚
• **vérifier l'efficacité des procédés propres au texte descriptif**		→	➔	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *AMÉLIORER LA QUALITÉ* de son texte, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	5^e^	6^e^	7^e^	8^e^
• **modifier son texte pour l'enrichir en utilisant des adverbes** – reconnaître le rôle des adverbes, – repérer les verbes et les adjectifs qui pourraient être précisés davantage, – ajouter l'adverbe qui semble le plus approprié, – relire la phrase afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée;	A^{o}	➚		
• **modifier son texte pour l'enrichir en utilisant des compléments circonstanciels** – reconnaître le rôle des compléments circonstanciels usuels, – repérer les verbes qui pourraient être précisés davantage, – ajouter le complément circonstanciel qui semble le plus approprié en posant les questions qui précisent les circonstances de temps, de lieu, la manière ou de cause, – relire la phrase afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée;	A^{o}	➚		
• **modifier son texte en éliminant les répétitions inutiles pour en assurer la cohésion et la cohérence** – reconnaître le rôle des répétitions dans un texte, – repérer les répétitions inutiles au niveau des mots ou des expressions, – faire des substitutions pour éliminer les répétitions inutiles, • employer des pronoms, • employer des synonymes, des termes génériques ou des antonymes, – repérer les idées qui se répètent; – modifier son texte pour éliminer les idées qui sont répétées, – relire la partie modifiée afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée, – apporter les modifications à la ponctuation, si nécessaire;	A^{o}	➚		
• **modifier son texte pour le rendre plus précis en ajoutant ou en enlevant des mots ou des groupes de mots**	➔	A^{o}	➚	
• **modifier son texte pour faciliter l'enchaînement des idées en coordonnant deux phrases** – repérer les phrases qui ne contiennent qu'une proposition, – examiner la possibilité de fusionner chacune de ces phrases avec celle qui la précède ou qui la suit, – examiner le genre de relation qui pourrait être établi entre les deux phrases, – choisir le marqueur de relation ou le pronom relatif qui traduit le mieux sa pensée, – relire la partie modifiée afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée, – vérifier la cohésion entre les temps de verbes, – apporter des modifications à la ponctuation;		→	➔	A^{o}

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^{o} : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^{m} : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER L'ORTHOGRAPHE D'USAGE ET L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE*, l'élève mettra en application les stratégies et les connaissances suivantes :	5e	6e	7e	8e
• **recourir à divers moyens pour orthographier correctement les mots tels que le regroupement par famille de mots, la forme féminine d'un mot pour trouver la lettre finale au masculin** – regroupement par famille de mots : ex. : prendre et *RE*prendre; facile et facile*MENT*, – association féminin/masculin pour trouver la finale d'un mot : ex. : petiTe et peti*T*; gran*D*e et gran*D*;	Am	➚		
• **recourir à divers moyens tels que la fonction du mot dans la phrase en cas d'homophonie, les règles d'orthographe et les moyens mnémotechniques pour orthographier correctement les mots** – cas d'homophonie : ex. : mon et m'ont : • mon : déterminant suivi d'un nom (mon chapeau) ou suivi d'un adjectif et d'un nom (mon beau chapeau), • m'ont : *m'*, pron. pers. compl.; *ont*, auxiliaire avoir, toujours suivi d'un participe passé (ils m'ont remis mon chapeau), – règles d'orthographe : l'emploi d'un *M* devant un **B** et un **P**, ex. : cha*M*bre, – moyens mnémotechniques : lorsque le mot contient une double consonne, on ne met pas d'accent, ex. : poubelle, roulette;	➔	Am	➚	
• **recourir à diverses stratégies pour orthographier correctement les mots tels que leur racine ou leur parenté avec des mots d'une autre langue**	→	➔	Am	➚

Pour *VÉRIFIER L'ORTHOGRAPHE D'USAGE ET L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE*, l'élève pourra :	5e	6e	7e	8e
• **consulter une grammaire pour vérifier l'accord du verbe avec son sujet (pour vérifier les terminaisons des verbes aux temps usuels)**	Ao	➚		
• **consulter un dictionnaire intermédiaire pour trouver un synonyme ou un antonyme**	➔	Ao	➚	
• **consulter un référentiel grammatical pour vérifier les structures de phrases**	→	➔	Ao	➚
• **consulter un dictionnaire intermédiaire pour trouver les différents sens d'un mot à l'aide de définitions et d'exemples**	→	➔	Ao	➚
• **consulter un recueil de verbes pour vérifier l'orthographe des verbes aux temps et aux modes usuels**		→	➔	Ao
• **consulter un dictionnaire bilingue pour trouver l'équivalent français d'un mot d'une autre langue**		→	➔	Ao

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *METTRE AU POINT LA PRÉSENTATION FINALE*, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	5^e	6^e	7^e	8^e
• s'assurer que les supports visuels utilisés précisent et renforcent son message	A^m	➚		
• s'assurer que la présentation finale de son texte est soignée et appropriée à son projet d'écriture	➔	A^m	➚	
• s'assurer que la division du texte en paragraphes est respectée	→	➔	A^m	➚
• s'assurer que les éléments de la mise en page tels que la taille des caractères et l'emplacement des illustrations et des graphiques par rapport au texte sont appropriés		→	➔	A^m

Pour *ÉVALUER* son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	5^e	6^e	7^e	8^e
• discuter de la pertinence d'une ébauche dans la réalisation de son projet d'écriture	A^o	➚		
• évaluer sa capacité à vérifier l'orthographe d'usage dans son texte	➔	A^o	➚	
• discuter de la pertinence de son schéma ou de son plan, comme outils d'organisation de sa production écrite	→	➔	A^o	➚

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'enseignement du français

- **La langue et le développement de l'individu**

La langue est au cœur du développement humain. L'acquisition de la langue et le développement de l'individu sont indissociables : tous deux dépendent des expériences de vie de l'individu, de son environnement et de ses connaissances de la langue elle-même.

De par sa nature, le français ne peut être considéré uniquement comme une matière dont le contenu permet de mieux connaître et d'interagir avec le monde qui nous entoure. Le français, c'est aussi une forme de langage ayant un fonctionnement particulier. C'est, entre autres, une connaissance accrue du fonctionnement de la langue qui donne accès à ce monde. Par exemple, ce n'est pas parce qu'on propose aux élèves de lire un texte sur un insecte quelconque, avec une intention réelle de communication, que l'on développe la lecture. Cette pratique a certainement pour but d'utiliser la langue pour les amener à mieux connaître ce qui vit autour d'eux. Cependant, pour lire ce texte, les élèves ont dû prendre connaissance du fonctionnement de la langue, dans ce cas-ci, savoir comment les lettres sont agencées pour former des mots, comment les phrases sont structurées pour formuler le sens, comment le texte est structuré pour leur permettre de construire le sens et de retenir l'information. Sans cette connaissance des mécanismes de la langue, les élèves ont un accès limité à cette caractéristique de la langue qui est en fait un outil indispensable au développement de l'individu. En conséquence, il faut prévoir un enseignement systématique des mécanismes de la langue pour permettre à l'individu de développer son plein potentiel.

Pour appuyer cet enseignement systématique, les récentes recherches dans les domaines de l'éducation et de la psychologie cognitive ont permis de mieux comprendre comment on apprend. Ces nouvelles connaissances ont amené les pédagogues à dégager six principes d'apprentissage qui ont pour objectif de rendre l'apprenant plus autonome.

- **Les six principes qui sous-tendent la démarche d'apprentissage**

Les six principes d'apprentissage qui suivent sont tirés du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M - 12)*. Ils visent une plus grande autonomie chez l'apprenant, en favorisant l'appropriation de concepts et de moyens concrets pour réaliser ses projets de communication. La démarche d'apprentissage qui suit repose sur ces principes.

Principes d'apprentissage

❶ L'apprentissage est plus efficace et plus durable lorsque l'**apprenant** est **actif** dans la construction de son savoir.

❷ L'apprentissage est plus efficace lorsque l'apprenant réussit à établir des **liens entre** les nouvelles **connaissances** et les connaissances antérieures.

❸ L'**organisation** des connaissances **en réseaux** favorise chez l'apprenant l'intégration et la réutilisation fonctionnelle des connaissances.

❹ Le **transfert des connaissances** est maximisé chez l'apprenant lorsque l'enseignement tient compte des trois types de connaissances dans l'apprentissage : les connaissances théoriques (le quoi - connaissances déclaratives), les connaissances qui portent sur les stratégies d'utilisation (le comment - connaissances procédurales) et les connaissances relatives aux conditions ou au contexte d'utilisation (le quand et le pourquoi - connaissances conditionnelles). Pour que l'apprenant soit en mesure d'appliquer ce qu'il a appris à toute autre situation, il faudra qu'il détermine quelles connaissances utiliser, comment les utiliser, quand et pourquoi les utiliser.

❺ L'acquisition des **stratégies cognitives** (qui portent sur le traitement de l'information) et **métacognitives** (qui se caractérisent par une réflexion sur l'acte cognitif lui-même ou sur le processus d'apprentissage) permet à l'apprenant de réaliser le plus efficacement possible ses projets de communication et, plus globalement, son projet d'apprentissage.

❻ La **motivation scolaire** repose sur les perceptions qu'a l'apprenant de ses habiletés, de la valeur et des difficultés de la tâche et, enfin, de ses chances de réussite. La motivation scolaire détermine le niveau de son engagement, le degré de sa participation et la persévérance qu'il apportera à la tâche.

C'est à l'intérieur d'une démarche pédagogique centrée sur la dynamique enseignement/apprentissage que s'articulent ces six principes d'apprentissage. Cette démarche d'enseignement et d'apprentissage reconnaît les rôles de l'enseignant et de l'apprenant pour chacun des trois temps : la préparation, la réalisation et l'intégration.[1]

Tableau synthèse de la démarche d'apprentissage

	Rôle de l'enseignant
Planification de l'enseignement	– Établir ses critères de réussite (ces critères permettent à l'enseignant de porter un jugement sur son efficacité à planifier son enseignement). – Identifier l'objet d'apprentissage à partir des besoins des apprenants : difficultés rencontrées, développement d'une plus grande autonomie, etc. – Analyser la complexité de l'objet d'apprentissage et les difficultés possibles des élèves. – Identifier des moyens pour enseigner, guider et soutenir les apprentissages. – Planifier l'enseignement explicite des stratégies cognitives et métacognitives nécessaires pour l'appropriation du nouvel objet d'apprentissage.

Démarche d'apprentissage

Préparation	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'apprenant
Motivation à l'apprentissage d'un RAS * ❻	– Susciter l'intérêt à l'apprentissage d'un RAS. – Expliquer l'utilité du RAS et établir des liens avec les buts poursuivis.	– S'approprier le projet d'apprentissage. – S'engager à la tâche.
Activation des connaissances antérieures ❷	– Présenter une activité qui permettra à l'apprenant de prendre conscience de ce qu'il sait déjà sur cet objet d'apprentissage.	– Définir l'objet d'apprentissage tel qu'il le perçoit à partir de l'activité qui lui est proposée. – Partager et valider ce qu'il sait.
Exploration des caractéristiques de l'objet d'apprentissage ❶ ❸ ❹ ❺	– Présenter des exemples d'application correcte de l'objet d'apprentissage et des exemples d'application fautive (contre-exemples). – Faire émerger les connaissances erronées ou les idées préconçues. – Aider l'apprenant à organiser ou à réorganiser dans sa mémoire les connaissances acquises et à se départir des connaissances erronées ou des idées préconçues.	– Explorer, organiser et structurer l'objet d'apprentissage. – Valider les caractéristiques de l'objet d'apprentissage à partir des exemples et des contre-exemples.

**Chaque étape de la démarche d'apprentissage repose sur les principes d'apprentissage présentés ci-dessus.*

[1] Les enseignants reconnaîtront plusieurs éléments de la démarche pédagogique proposée dans *Le français à l'élémentaire : français - langue première : programme d'études,* de 1987. Les récentes recherches dans le domaine de l'éducation nous ont permis d'enrichir et d'affiner ce que nous faisions déjà.

Réalisation	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'apprenant
Modelage * ❶ ❸ ❹ ❺	– Verbaliser à haute voix les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise pour réaliser la tâche. – Montrer aux apprenants à planifier, à contrôler et à corriger l'exécution de la tâche. – Montrer aux apprenants comment surmonter le stress et l'anxiété face à leurs difficultés.	– Valider les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise.
Pratique guidée ❶ ❸ ❹ ❺	– Présenter des exemples pour orienter et soutenir la démarche d'apprentissage. – Inviter l'apprenant à expliquer comment il fait pour réaliser la tâche, superviser le travail de cet élève. – Observer ce qui se passe dans la tête de l'apprenant lorsqu'il réalise la tâche. – Vérifier si l'apprenant utilise encore des connaissances erronées afin de l'aider à les rejeter. – Intervenir sur les aspects affectifs de l'apprentissage effectué.	– Verbaliser les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise pour réaliser la tâche. – Valider, à partir de l'expérience d'un expert, les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise. – Prendre conscience de son confort ou de son inconfort cognitif.
Pratique coopérative ❶ ❸ ❹ ❺	– Placer les apprenants en petits groupes de travail et expliquer le rôle de chacun. – Développer, avec eux, les critères qui serviront de référence à l'observation. – Présenter des exemples permettant d'éliminer les connaissances erronées qui pourraient être encore présentes dans l'organisation des connaissances. – Discuter avec les apprenants de la pertinence et de l'efficacité des stratégies cognitives et métacognitives utilisées.	– Respecter leur(s) partenaires(s) et faire preuve d'écoute active. – Se situer face à la tâche. – Valider les caractéristiques de l'objet d'apprentissage avec l'appui d'un pair. – Observer l'application des caractéristiques de l'objet d'apprentissage faite par un pair à partir des critères de référence. – Discuter de leurs savoirs et de leur savoir-faire, les justifier, les comparer, les reformuler ou les percevoir sous un autre angle. – Prendre conscience de son confort ou de son inconfort cognitif.
Pratique autonome ❶ ❸ ❹ ❺	– Aider l'apprenant à comprendre le sens et l'utilité de l'évaluation formative interactive. – Présenter une tâche permettant aux apprenants d'appliquer ce qu'ils connaissent (agir en toute sécurité) et de voir la force des acquis (degré de difficulté surmontable en tenant compte des stratégies travaillées). – Être attentif aux attitudes négatives, aux découragements. – Amener l'apprenant à prendre conscience des résultats positifs de son effort et des retombées personnelles de son apprentissage.	– Se situer face à la tâche. – Verbaliser mentalement la tâche à exécuter. – Se fixer des critères de réussite. – Activer ses connaissances antérieures. – Prendre conscience de son confort et de son inconfort cognitif. – Appliquer la démarche pour réaliser la tâche. – Jeter un regard critique sur l'exécution de la tâche à partir de critères de réussite. – Proposer des pistes pour surmonter les difficultés rencontrées ou pour aller plus loin.

**Chaque étape de la démarche d'apprentissage repose sur les principes d'apprentissage présentés ci-dessus.*

Intégration	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'apprenant
Transfert des connaissances * ❹	– Proposer une nouvelle situation complète et complexe au cours de laquelle les apprenants appliquent les nouvelles connaissances. – Faire réagir l'apprenant par rapport à l'efficacité des stratégies cognitives et métacognitives de lecture utilisées. – Amener l'apprenant à faire le bilan du cheminement parcouru et à construire ses croyances en ses capacités d'apprendre au moyen de stratégies efficaces.	– Établir des liens entre les différents contextes d'application de l'objet d'apprentissage. – Analyser l'efficacité des stratégies cognitives et métacognitives. – Prendre conscience de son cheminement et de sa capacité à apprendre au moyen de stratégies efficaces.

**Chaque étape de la démarche d'apprentissage repose sur les principes d'apprentissage présentés ci-dessus.*

Note : Un exemple de la planification de l'enseignement selon la démarche pédagogique découlant de la vision du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)* est illustré à l'annexe 3. Cet exemple vise à démontrer l'intégration du français aux études sociales. L'enseignant trouvera d'autres exemples dans chacun des programmes d'études par année scolaire.

Cette démarche pédagogique est également illustrée dans deux documents produits par la Direction de l'éducation française. Ces deux documents sont disponibles au LRDC sous les titres : *Une lecture, mille et une réflexions : cahier de réflexion sur le processus de lecture* et *À l'écoute de son écoute : cahier de réflexion sur le processus d'écoute.*

Il faut noter que l'efficacité d'une démarche pédagogique réside dans son potentiel d'adaptation à diverses situations. Elle n'est efficace que si elle permet de mieux répondre aux besoins des élèves et si elle respecte les caractéristiques de l'objet d'apprentissage. Par exemple, l'enseignement d'une stratégie en lecture ne se fait pas de la même façon si les élèves n'ont aucune connaissance/ou qu'une connaissance intuitive de l'existence de cette stratégie, que s'ils ont déjà une base sur laquelle appuyer les nouveaux apprentissages. De même, l'enseignement des mécanismes de la langue, tel l'accord du verbe, ne se fait pas dans un contexte aussi complexe que l'enseignement d'une stratégie à l'écoute.

L'enseignant planifie d'abord son enseignement à partir des caractéristiques de l'objet d'apprentissage (ex. : en tenant compte des préalables et de la complexité de l'objet d'apprentissage). Ensuite, il planifie la **démarche d'apprentissage** comme telle, c'est-à-dire les moyens qu'il utilisera pour enseigner, guider et soutenir les apprentissages. Cette **démarche d'apprentissage** se déroule en trois temps : préparation, réalisation et intégration (voir le *Tableau synthèse de la démarche d'apprentissage* présenté ci-dessus).

Selon la nature de l'objet d'apprentissage, les activités présentées lors de la réalisation et de l'intégration devront alors être insérées soit (1) dans un projet de communication à la fin de la démarche d'apprentissage ou (2) dans un projet de communication dès le tout début de la démarche d'apprentissage. Quant à lui, ce projet de communication se déroule en trois étapes semblables à ce que nous retrouvions dans *Le français à l'élémentaire : français - langue maternelle : guide pédagogique : deuxième cycle*, 1987 :

1. planification du projet : ce qui peut être associé à l'amorce,
2. réalisation du projet : ce qui peut être associé à la réalisation de la tâche, et
3. évaluation (bilan) du projet : ce qui équivaut à l'objectivation, c'est-à-dire le bilan des apprentissages, autant en ce qui a trait au produit qu'au processus.

Planification de l'enseignement :

- établir ses critères de réussite,
- identifier l'objet d'apprentissage,
- analyser la complexité de l'objet d'apprentissage,
- identifier les moyens pour enseigner, guider et soutenir les apprentissages.

Démarche d'apprentissage :

- **préparation :**
  - motivation à l'apprentissage
  - activation des connaissances antérieures
  - exploration des caractéristiques de l'objet d'apprentissage
- **réalisation :**
  - modelage
  - pratique guidée
  - pratique coopérative
  - pratique autonome
- **intégration :**
  - transfert des connaissances

Projet de communication :

Planification de la tâche

- analyse de la tâche
- analyse de son habileté à réaliser la tâche
- élaboration d'un plan d'action
- activation des connaissances antérieures sur le sujet et sur les moyens à utiliser pour réaliser la tâche

Réalisation (gestion) de la tâche

- gestion efficace des moyens dont il dispose pour accomplir la tâche

Évaluation du projet (bilan)

- analyse du produit
- analyse des moyens utilisés pour accomplir la tâche
- analyse de ses compétences (degré de satisfaction en tenant compte des conditions de réalisation)

Légende :

··········► (pointillé)	activité qui peut être intégrée à un projet de communication selon le choix de l'enseignant
- - - - - ► (tirets)	activité d'apprentissage qui peut être intégrée à un projet de communication selon le choix du RAS (ex. : stratégie de lecture)
——► (trait plein)	activité obligatoirement intégrée dans un projet de communication

- **Caractéristiques des situations d'apprentissage**

C'est dans diverses situations d'apprentissage, réalisées dans l'ensemble des matières scolaires, que l'apprenant pourra acquérir les stratégies lui permettant de réaliser le plus efficacement possible ses projets de communication et qu'il élargira son champ de compétence. L'élève devrait également s'engager dans des projets qui lui permettront de construire son identité et de découvrir les réalités culturelles et sociales de son milieu.

Pour assurer la réussite, tout projet de communication devrait suivre un processus qui comprend trois étapes : la **planification**, la **réalisation** (gestion de la tâche) et l'**évaluation** du projet (bilan) :

1. La **planification** consiste en :
   - l'analyse de la tâche (intention de communication et produit final) et des stratégies nécessaires pour accomplir cette tâche,
   - l'analyse de son habileté à réaliser la tâche dans les conditions de réalisation,
   - l'élaboration d'un plan d'action, et
   - l'activation de ses connaissances antérieures sur le sujet et sur les moyens à utiliser pour réaliser efficacement la tâche.

2. La **réalisation** (gestion de la tâche) consiste en :
   - la gestion efficace des moyens (stratégies et connaissances) pour accomplir la tâche (comprend les ajustements à faire en cours de route - métacognition).

3. L'**évaluation** (bilan des apprentissages) consiste en :
   - l'analyse du produit en tenant compte de l'intention de communication et de ses attentes,
   - l'analyse des moyens utilisés pour accomplir la tâche de façon efficace, et
   - l'analyse de ses compétences (degré de satisfaction en tenant compte des conditions de réalisation).

- **Caractéristiques des situations d'évaluation des apprentissages**

Les activités d'évaluation font normalement suite à une séquence d'apprentissage. Elles ont pour but de recueillir l'information nécessaire sur le cheminement de l'élève en ce qui concerne ses apprentissages (produit et processus). Ces informations sont ensuite transmises à l'élève et aux personnes responsables de son éducation (parents/tuteurs, direction de l'école).

Les activités d'évaluation se déroulent dans un contexte semblable à celui de l'apprentissage. La phase de planification se fait avec l'appui de l'enseignant. L'enseignant communique également aux élèves les critères de notation. Avant la réalisation de la tâche comme telle, il précise les points sur lesquels les élèves seront évalués.

À la suite de l'évaluation, l'enseignant communique aux élèves les résultats de cette évaluation. Il analyse avec eux les points forts et les points auxquels ils devront prêter une attention particulière.

- **Un éclairage nouveau**

Notre société est sans cesse en évolution. Elle exige de ses membres qu'ils se situent constamment face au changement et qu'ils réévaluent leurs compétences. En conséquence, l'enseignant d'aujourd'hui se tourne de plus en plus vers la recherche en psychologie cognitive pour l'orienter dans ses décisions et dans ses pratiques pédagogiques.

La venue du programme de français de 1998 offre aux enseignants une occasion privilégiée de faire le point sur leurs pratiques pédagogiques. En plus de présenter le comportement langagier qu'un élève doit acquérir au terme d'une séquence d'apprentissage, le programme de français se veut un outil de réflexion sur l'enseignement de la langue, car il est davantage axé sur l'apprenant que sur l'enseignant. Ce changement d'orientation du programme amènera sans doute l'enseignant à aller au-delà de la transmission des connaissances. En voulant accompagner l'élève dans la construction de son savoir, il se préoccupera des facteurs autant didactiques que pédagogiques. Ses actions se situeront dans un cadre qui débordera la matière à l'étude. Par exemple, tous les résultats d'apprentissage portant sur la planification et la gestion d'un projet de communication sont des stratégies cognitives et métacognitives qui viendront appuyer l'apprentissage dans les autres matières. Même si ce sera encore à l'enseignant de français que reviendra la responsabilité première d'enseigner ces stratégies aux élèves, ce sera à tous les enseignants, peu importe la matière enseignée, de renforcer et de valoriser l'utilisation des stratégies. Ce genre de concertation des enseignants amènera l'élève à reconnaître la valeur de ses apprentissages et à en faire le transfert dans des situations qui lui permettront d'agir efficacement.

Le sens des symboles utilisés pour décrire la progression de l'élève vers l'autonomie apporte un éclairage nouveau sur le rôle de l'enseignant. Dans une salle de classe, l'expert, c'est l'enseignant. Ce titre d'expert lui confère des rôles particuliers : penseur, preneur de décisions, motivateur, modèle, médiateur et entraîneur.

Penseur – L'enseignant est celui qui connaît le mieux la matière à enseigner. Dans la planification de son enseignement, il considère à la fois le contenu, les exigences de l'objet d'apprentissage aux niveaux cognitif et métacognitif, les séquences d'apprentissage et la difficulté des tâches de manière à présenter un défi à la mesure de l'apprenant.

Preneur de décisions – Parce qu'il connaît les caractéristiques de l'apprenant et de l'objet d'apprentissage, l'enseignant est en mesure d'anticiper les difficultés et les erreurs susceptibles de se produire. Il prévoit des exemples et des contre-exemples afin d'éviter la construction de connaissances erronées. Il prend donc des décisions en ce qui a trait à la séquence d'activités et au type d'encadrement à offrir à l'apprenant.

Motivateur – L'enseignant est conscient que les élèves arrivent à l'école avec tout un bagage d'expériences qui ont façonné leur perception de l'école. Il reconnaît qu'il peut influencer l'engagement, la participation et la persévérance des élèves à la tâche. Ses actions et ses interventions visent à démontrer aux élèves qu'il poursuit avec eux des buts d'apprentissage, et que l'erreur, si elle se produit, est source d'information. Elle lui permet d'identifier les stratégies cognitives et métacognitives sur lesquelles il doit intervenir.

Modèle – L'enseignant inclut dans la séquence d'apprentissage une activité au cours de laquelle il démontre, de façon explicite, la démarche complète de la réalisation de la tâche demandée. Au cours du modelage, il verbalise ses réflexions, ses difficultés et ses prises de décisions. Il explique la démarche et les stratégies cognitives et métacognitives qu'il met en œuvre pour réaliser le plus

efficacement possible l'activité demandée. L'enseignant est également un modèle du comportement désiré dans ses interventions quotidiennes avec les élèves.

Médiateur – Pour favoriser la construction du savoir par l'élève, l'enseignant joue le rôle de médiateur entre l'objet d'apprentissage et l'élève. Comme médiateur, il aide l'élève à prendre conscience des exigences et de la valeur de la tâche. Il amène l'élève à voir le bagage de connaissances qu'il apporte avec lui, pour faire face aux difficultés susceptibles de survenir et pour apporter des solutions efficaces. C'est en planifiant une séquence d'apprentissage visant à accroître progressivement le degré d'autonomie de l'élève que l'enseignant lui permettra de développer de nouvelles connaissances. (Pour plus d'informations sur la séquence d'apprentissage, consultez la section présentée ci-dessus.)

Entraîneur – Dans son rôle d'entraîneur, l'enseignant agit directement sur la motivation de l'élève en présentant des tâches complètes, complexes et susceptibles d'être réutilisées dans d'autres contextes scolaires et sociaux. Il place l'élève dans des situations de résolution de problèmes et l'assiste dans le développement des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Les contenus sont intégrés dans des ensembles signifiants afin de favoriser le transfert des connaissances. (Pour plus d'informations sur l'intégration des matières, consultez l'annexe 3.)

Ce rôle d'expert confère donc à l'enseignant, non pas le titre de transmetteur de connaissances, mais bien ceux d'organisateur et de leader dans la salle de classe.

- **Le soutien à apporter aux élèves**

Pour assurer un climat propice à l'apprentissage, l'élève a besoin d'un encadrement qui lui assure une certaine sécurité. Il est donc important que l'enseignant développe un certain rituel dans la présentation et le déroulement des activités. Pour toutes les activités, qu'elles se déroulent en phase d'apprentissage ou en phase d'évaluation, l'enseignant doit fournir un minimum de soutien à l'élève. La forme de soutien à apporter varie selon le niveau scolaire, selon la complexité de l'objet d'apprentissage et selon les besoins des élèves.

Les tableaux ci-dessous fournissent des exemples de soutien à apporter aux élèves. Il est entendu que ces tableaux représentent des pistes pour l'encadrement des activités et qu'ils ne sont pas exhaustifs.

	Écoute	**M**	**1re**	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activation des connaissances antérieures sur le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Rappel des stratégies pertinentes à l'écoute	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Établissement des liens avec d'autres situations similaires		✓	✓	✓	✓	✓	
APRÈS	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Interaction	**M**	**1re**	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activation des connaissances antérieures sur le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Rappel des stratégies pertinentes à l'écoute	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Établissement des règles de fonctionnement du groupe	✓	✓	✓	✓	✓		
	Établissement des rôles	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
APRÈS	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Exposé	M	1re	2e	3e	4e	5e	6e
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l’objet d’apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activité de recherche d’idées	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activité d’organisation d’idées			✓	✓	✓	✓	
APRÈS	Retour sur les éléments linguistiques observés et étudiés avec lesquels les élèves ont encore des difficultés	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Lecture	M	1re	2e	3e	4e	5e	6e
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet		✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l’objet d’apprentissage		✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activation des connaissances antérieures sur le sujet		✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Rappel des stratégies pertinentes à la lecture		✓	✓	✓	✓		
	Rappel des ressources disponibles				✓	✓	✓	✓
	Établissement des liens avec d’autres situations similaires		✓	✓	✓	✓	✓	
APRÈS	Études de quelques éléments linguistiques présents dans le texte et pouvant servir de modèles linguistiques		✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Retour sur les éléments linguistiques observés et étudiés avec lesquels les élèves ont encore des difficultés		✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Écriture	M	1re	2e	3e	4e	5e	6e
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l’objet d’apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activité de recherche d’idées	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activité d’organisation d’idées			✓	✓	✓	✓	
	Liste de mots au tableau		✓	✓	✓			
	Guide de rédaction					✓	✓	✓
	Liste orthographique		✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Aide-mémoire grammatical			✓	✓	✓	✓	✓
	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques		✓	✓	✓	✓	✓	✓
APRÈS	Consignes orales pour la révision		✓	✓	✓			
	Plan de révision					✓	✓	✓
	Retour sur les éléments linguistiques observés et étudiés avec lesquels les élèves ont encore des difficultés		✓	✓	✓	✓	✓	✓

Un aperçu du contexte d'enseignement en immersion

- **Caractéristiques d'une école offrant un programme d'immersion**

Les écoles qui offrent un programme de français langue seconde dans le contexte de l'immersion diffèrent des écoles qui offrent un programme régulier. En immersion, le français est à la fois l'objet d'apprentissage et le véhicule d'apprentissage pour le développement des concepts, des habiletés et des attitudes. Dans ce contexte, la langue seconde, utilisée par les élèves pour négocier le sens et structurer leur pensée, devient la préoccupation première dans la planification des scénarios enseignement/apprentissage. Cette différence entre les programmes réguliers et les programmes d'immersion doit avant tout se refléter dans la définition, la planification et la création de l'environnement scolaire. En fait, cet environnement représente la culture même de ce contexte scolaire.

La culture d'une école se définit comme étant la résultante de l'interaction entre les forces et les personnes qui agissent dans cet environnement. La culture d'une école offrant un programme d'immersion se caractérise par sa capacité à placer l'apprenant dans un milieu signifiant et riche en situation d'apprentissage où il pourra s'épanouir et apprendre la langue seconde dans un climat de confiance.

Plusieurs facteurs peuvent affecter l'acquisition du français en milieu immersion. Ils reflètent en quelque sorte les visées éducatives de ce programme. Ces facteurs sont les suivants :

1. *Pertinence* : La valeur accordée à l'apprentissage du français par l'apprenant dépend en grande partie des retombées personnelles, intellectuelles et sociales qu'il y perçoit. Elle dépend également de la valeur que lui accordent les gens de son entourage.
2. *Authenticité des projets de communication* : l'apprentissage du français est plus efficace quand l'apprenant est placé dans des situations de communication authentique; des situations qui se rapprochent des situations de la vie quotidienne.
3. *Intérêt* : les situations d'apprentissage doivent être intéressantes et faire appel à la curiosité de l'apprenant, à son désir de mieux connaître le monde qui l'entoure.
4. *Climat de confiance* : l'apprentissage du français est plus efficace lorsque l'apprenant sait qu'il a les habiletés et les connaissances nécessaires pour faire face au défi qui se présente à lui. Il apprend mieux lorsqu'il est placé dans un environnement qui favorise la prise de risques, où l'erreur est considérée comme faisant partie du processus d'apprentissage.
5. *Interaction* : l'apprentissage du français est plus efficace lorsque l'apprenant a de nombreuses occasions de l'utiliser, en particulier en situation d'interaction.
6. *Situations variées* : l'apprentissage du français est plus efficace lorsque l'apprenant est exposé à une grande variété de situations au cours desquelles il peut s'approprier le vocabulaire et les mécanismes de la langue.
7. *Modèles* : l'apprentissage du français est plus efficace lorsque l'apprenant est exposé à d'excellents modèles de langue, autant à l'oral qu'à l'écrit.

Ces facteurs, loin d'être exhaustifs, doivent transparaître aussi bien dans l'organisation des activités de la salle de classe que dans les activités quotidiennes de l'école. L'engagement du personnel à faire vivre la culture qui caractérise un programme de français langue seconde – immersion influe grandement sur l'engagement des élèves à l'apprentissage de cette langue. En fait, ce qui se vit à l'école et la

façon dont cela se vit définit le curriculum implicite de l'école. En plus des orientations pédagogiques et des outils pédagogiques utilisés pour mettre en œuvre les programmes d'études, l'établissement d'une relation de partenariat avec les parents, les activités de l'école, les annonces à l'interphone, et les interactions entre les enseignants sont autant d'éléments qui façonneront la perception qu'aura l'élève de l'apprentissage du français.

- **Implications pédagogiques**

À leur arrivée à l'école, les élèves inscrits dans un programme d'immersion ont déjà acquis tout un bagage d'expériences et de connaissances. Parce qu'ils ne sont pas familiers avec la langue d'enseignement, les élèves ont l'impression qu'ils n'ont pas les outils nécessaires pour aborder les nouveaux apprentissages. Ils ont parfois de la difficulté à mobiliser leurs connaissances pour les mettre au service de leur apprentissage, car cette façon différente de nommer les choses les déroutent. Les situations d'apprentissage doivent être planifiées de sorte que les élèves puissent établir les liens entre leurs connaissances antérieures et les nouvelles façons de nommer les concepts.

Comme mentionné précédemment, l'apprentissage du français est plus efficace lorsque les élèves sont conscients des moyens dont ils disposent pour réaliser leur projet de communication. Ils apprennent mieux quand ils sentent que l'enseignant est là pour les appuyer lorsqu'ils osent prendre des risques. L'erreur est considérée comme faisant partie du processus d'apprentissage, car l'analyse de l'erreur permet à l'enseignant d'identifier les stratégies cognitives et métacognitives mises en œuvre par l'élève pour corriger l'erreur. L'enseignant et l'élève peuvent ainsi mieux orienter leurs actions. Dans ce contexte d'apprentissage, l'enseignant s'assure de maintenir l'élève dans un certain sentiment de sécurité.

Autant la pratique de la langue est, pour les élèves, une condition nécessaire à son apprentissage, autant cette pratique doit être accompagnée d'une réflexion sur le fonctionnement de la langue. Les élèves doivent faire le bilan de ses apprentissages en prêtant une attention particulière autant au contenu qu'à la forme de son message. C'est ainsi que se négocie la forme et que les élèves acquièrent les mécanismes de la langue qui leur permettent de mieux communiquer. C'est dans cette perspective que l'apprentissage de la langue doit se faire en contexte et non de façon isolée.

Ensemble, l'enseignant et les élèves sont des partenaires dans la création d'un climat qui favorise tout apprentissage. D'une part, l'enseignant a des responsabilités reliées à sa profession. Il doit, entre autres, planifier son enseignement de manière à proposer des tâches qui représentent des défis raisonnables pour les élèves. Pour ce faire, il doit s'assurer que les élèves ont les connaissances et les stratégies nécessaires pour aborder les tâches proposées. Il doit rendre explicite, aux élèves, les retombées à court et à long terme de ces apprentissages. Ces retombées devront être mises en évidence pour tout apprentissage, que ce soit en milieu scolaire ou autre. D'autre part, les élèves ont une certaine responsabilité face à leur apprentissage. Ils doivent participer activement à la construction de leur savoir. Pour y parvenir, ils doivent s'approprier le projet d'apprentissage et s'engager à la tâche. Ayant pris conscience de la valeur et des exigences de la tâche, les élèves sentent qu'ils ont les habiletés nécessaires pour faire face au défi qui leur est présenté. Ils développent ainsi le désir de participer pleinement à leur apprentissage.

L'intégration des matières

• Particularités de chacune des matières

Au fil des ans, la tâche de l'enseignant s'est transformée au rythme des changements de la société et de l'évolution des connaissances. Chaque année, il voit s'accroître sa charge de travail et le contenu des curriculum. Il lui faut donc réorganiser son enseignement s'il veut permettre aux élèves de développer les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour faire face au monde de demain.

Pour amorcer ce changement, l'enseignant sait, d'une part, que chaque matière scolaire se caractérise par un cadre de références qui oriente le contenu (connaissances déclaratives) et la façon de faire (connaissances procédurales). Par exemple, en mathématiques, les connaissances déclaratives telles les opérations ne sont utiles que dans une démarche de résolution de problèmes. Cette démarche requiert des façons de faire particulières aux mathématiques : prendre connaissance des données du problème, analyser les données afin de décider quelle opération il faut effectuer (connaissances conditionnelles) et finalement effectuer l'opération en tenant compte de son algorithme (connaissances procédurales).

D'autre part, l'enseignant sait que le français joue un rôle particulier dans chacune des matières à l'étude : toutes les matières ont, comme outil de communication commun, la langue. Par exemple, en mathématiques, nous faisons appel à nos habiletés en lecture pour prendre connaissance des données d'un problème. En études sociales, nous faisons appel à nos habiletés en écriture pour communiquer les résultats d'une enquête.

L'enseignant voit donc que l'intégration du français aux autres matières peut être un élément de solution à son problème. Toutefois, pour que cette intégration soit bénéfique pour l'apprenant, il faut conserver la spécificité de chaque matière, tant sur le plan du contenu (connaissances déclaratives) que sur le plan des façons de faire (connaissances procédurales).

• Vers une intégration efficace des matières

Dans la planification de son enseignement, l'enseignant doit :

Dans un premier temps,
- connaître le contenu et les façons de faire inhérents à chaque matière dont il est responsable,
- reconnaître la spécificité de chacune d'elles.

Dans un deuxième temps,
- analyser la possibilité d'intégrer le français aux autres matières. Pour ce faire, il :
  - analyse les besoins des élèves en ce qui concerne l'apprentissage du français,
  - sélectionne un objet d'apprentissage à partir de son analyse des besoins des élèves,
  - analyse la complexité de l'objet d'apprentissage.

Dans un troisième temps,
- identifier des moyens pour enseigner, guider et soutenir les élèves dans leur apprentissage. C'est à partir de ses connaissances du contenu et des façons de faire des autres matières qu'il identifie les activités qui lui permettront d'intégrer le nouvel objet d'apprentissage en français à ceux de la matière choisie.

- **Exemple d'intégration des matières**

Pour illustrer le processus d'intégration tel que décrit ci-haut, prenons l'exemple d'un enseignant de sixième année qui, dès le début de l'année, veut développer chez les élèves l'**habileté à comprendre** des messages transmis **oralement**. Bien que le matériel scolaire offre peu de situations d'écoute permettant de développer de façon systématique ce domaine d'apprentissage, il sait qu'il peut en créer quelques-unes à partir de textes déjà existants. En faisant sa planification pour le semestre à partir des programmes d'études, il consulte son matériel didactique dans différentes matières afin de choisir la matière qui lui offre le plus de possibilités d'intégration de thème et de résultats d'apprentissage. Son choix s'arrête sur le thème A en études sociales. Il utilisera divers moyens pour renforcer ou pour développer certaines stratégies d'écoute : quelques textes dans *Toi et la politique* à lire aux élèves et pour préparer quelques enregistrements sonores, la vidéo *Un tour de ville* et la visite d'un membre du conseil municipal.

L'enseignant juge que ces trois contextes d'écoute lui permettront de faire le point sur les habiletés des élèves dans ce domaine. De plus, ils permettront aux élèves de vérifier si les moyens qu'ils utilisent pour bien comprendre un texte à l'écoute sont transférables dans différents contextes.

En études sociales, il abordera le thème A sur la responsabilité des gouvernements. Il profitera de certaines situations d'écoute pour prendre connaissance (diagnostique) des habiletés des élèves en ce qui a trait à la prise de notes lors d'une présentation orale et à leur habileté à rédiger un rapport simple à partir de notes individuelles et/ou d'un plan collectif (communication en études sociales). Au cours de certaines activités relatives au processus d'enquête, il invitera les élèves à participer à des discussions en petits groupes en respectant les règles établies (participation en études sociales et, PO4 et PO5 en français). Il saura ainsi s'il doit planifier ces apprentissages de façon systématique au cours de l'année.

Planification de l'enseignant

	Français	**Études sociales**
Critères de réussite personnelle (pour l'enseignant)	Bien cerner les besoins des élèves. Bien définir l'objet d'apprentissage et les stratégies cognitives et métacognitives de chacune des matières. Susciter l'engagement face à l'apprentissage. Planifier des activités qui permettent de répondre aux besoins des élèves tout en respectant les caractéristiques de chacune des matières. Donner des buts clairs aux élèves.	
Besoin observé chez les élèves	Prise de conscience d'un bris de compréhension et des moyens pour surmonter une difficulté à l'écoute.	Prise de conscience de l'importance des droits des citoyens et de leurs responsabilités.

	Français	Études sociales
Objet d'apprentissage	CO1 Dégager l'idée ou les idées principales explicites du discours. CO1 Dégager, lors d'une discussion, les aspects abordés par les membres du groupe. CO1 Réagir au discours en faisant part de ses goûts et de ses opinions et en les appuyant à partir d'expériences personnelles. CO4 Prévoir l'utilisation de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences semblables. CO5 Reconnaître un bris de communication, en identifier la cause et prendre les moyens nécessaires pour corriger la situation. CO5 Discuter des moyens utilisés pour résoudre un bris de communication.	Sujet A : Le gouvernement local – Enquête sur la façon dont le gouvernement local répond à nos besoins. – Enquête sur les mécanismes de prises de décisions. – Enquête sur les organismes locaux qui permettent de répondre à nos besoins spécifiques. (*Études sociales : élémentaire immersion : programmes d'études, 1990*, p. 47 à 50).
Complexité de l'objet d'apprentissage	• Reconnaître que ce qu'il entend a du sens ou non; • Identifier les causes du bris de compréhension. • Reconnaître que l'on peut apprendre de nos expériences, qu'elles aient été positives ou non.	• Comprendre les concepts suivants : – démocratie – droits – responsabilités – groupe de pression – niveaux de gouvernement • Utiliser diverses sources d'information.

Moyens pour enseigner, guider et soutenir les élèves dans leur apprentissage

Français

Études sociales

Susciter un intérêt pour cet objet d'apprentissage en annonçant aux élèves que vous aimeriez profiter de ce début d'année scolaire pour organiser une activité spéciale avec eux. Cette activité devrait les aider à mieux se connaître les uns les autres. Ajouter que celle-ci se déroulera à l'école et préciser le jour, l'heure et la durée. Inviter les élèves à faire des suggestions et à dire pourquoi l'activité qu'ils proposent semble intéressante.

Observer les élèves dans leur façon « d'accueillir » les suggestions des autres. Sont-ils en faveur de l'activité suggérée? Sont-ils contre? Comment démontrent-ils leurs réactions? Le font-ils ouvertement en prenant la parole ou le font-ils en discutant entre eux?

Faire le bilan de ce qui a été suggéré et voir si un consensus s'est établi de façon naturelle. Sinon, demander aux élèves de trouver un moyen pour résoudre cette impasse.

Organiser l'activité spéciale telle que décidée par les élèves. Toutefois, si le déroulement de l'activité risque de compromettre l'établissement d'un climat de classe favorable à l'enseignement/ apprentissage, guider les élèves dans l'élaboration de règles de conduite à respecter.

Au cours de l'activité, observer le comportement des élèves afin de voir si tout se déroule dans l'ordre, s'ils se donnent des règles de fonctionnement, s'il y a partage des rôles, etc. Faire l'évaluation de la réussite de cette activité avec les élèves. Revenir sur les moyens utilisés pour arriver à prendre une décision qui répondait aux goûts et aux intérêts de l'ensemble des élèves. Leur demander, si d'après eux, le mode de fonctionnement utilisé pour prendre cette décision était le meilleur.

Activation des connaissances antérieures

Poursuivre la discussion amorcée en amenant les élèves à établir des liens entre l'expérience de prise de décision qu'ils viennent de vivre et ce qui se passe en général au niveau de leur communauté lorsque les gens veulent prendre une décision de groupe. Poursuivre en leur demandant s'il existe d'autres moyens pour prendre des décisions : D'après vos expériences, est-ce qu'il existe d'autres moyens pour prendre des décisions? Comment les gens de la communauté prennent-ils des décisions pour répondre aux besoins et aux intérêts de ceux qui forment cette communauté?

Activation des connaissances antérieures (suite)

Écrire sur une affiche les suggestions faites par les élèves afin qu'elles servent de point de référence tout au long de l'étude de cette partie du sujet A : Le gouvernement local. Préciser aux élèves qu'à la fin de l'étude de ce thème, ils devraient être en mesure de décrire comment fonctionne le gouvernement local.

Élaborer une liste de questions qui leur viennent en tête en ce qui a trait au mode de fonctionnement du gouvernement local.

Explorer avec eux les diverses sources d'information qui leur permettraient de trouver des réponses à leurs questions ou encore de valider ce qu'ils savent déjà.

Susciter un intérêt pour les apprentissages en français.

Donner suite à cette activité en invitant les élèves à écouter un texte dans lequel, les élèves d'une classe de sixième année ont eu, tout comme eux, à choisir une activité. Écrire le titre du texte au tableau, ainsi que les mots-clés et la première question à la page 7 du livre *Toi et la politique*, les Éditions Est-Ouest. (CO1– dégager l'idée ou les idées principales explicites du discours.)

Activation des connaissances sur les stratégies d'écoute.

Avant de commencer la lecture aux élèves, les inviter à décrire :

- comment ils se préparent à écouter un texte,
- ce qu'ils font pour bien comprendre, et
- ce qu'ils font lorsqu'ils ne comprennent pas.

Écrire les moyens qu'ils utilisent au tableau ou sur une affiche afin qu'ils puissent s'y référer tout au long du thème à l'étude et de préférence tout au long de l'année. Préciser au cours des activités entourant ce thème, qu'ils auront l'occasion de prendre connaissance de leurs habiletés d'écoute et de voir comment ils pourraient devenir encore meilleurs.

À partir des informations reçues, inviter les élèves à se situer face à la tâche et à formuler individuellement, par écrit, des prédictions sur le contenu du texte.

Ensuite, suivre la démarche proposée dans la section d'études sociales, ci-après.

Développement des concepts de *prise de décision*

Lire aux élèves le texte *Un après-midi libre ou Le monstre gluant*, aux pages 7 à 10. Interrompre la lecture après l'intervention de Sarah à la page 10 : « *C'est idiot, répond Sarah. Nous pourrions être ici ...* »

Développement des concepts de *prise de décision* (suite)

Demander aux élèves de répondre individuellement à la première question à partir des informations recueillies dans le discours : « *Peut-on résoudre un désaccord par la discussion?* ». Préciser qu'ils doivent expliquer leur réponse à partir d'exemples tirés du discours. (CO1 – dégager l'idée ou les idées principales explicites du discours.)

Faire le point sur ce qui se passe dans cette histoire afin que tous les élèves puissent bien comprendre la suite des événements.

Amener les élèves à établir des liens entre cette situation et leur expérience dans le choix de l'activité spéciale présentée ci-dessus. Discuter des moyens qu'ils utiliseraient pour résoudre ce problème. (CO1 – réagir au discours en faisant part de ses opinons et en les appuyant à partir d'expériences personnelles [d'exemples].)

Note : Cette histoire peut transmettre aux élèves une idée fausse sur les possibilités de résoudre un problème par la discussion (construction de connaissances erronées). Par exemple, on n'explique pas que plus il y a de personnes impliquées dans la discussion, plus il est difficile de prendre une décision qui fera plaisir à tous (facteur nombre). Il faudrait donc discuter avec les élèves des contextes dans lesquels la discussion peut aider à résoudre des problèmes ou à prendre des décisions (ex. : partage des tâches lors d'un travail de groupe, entente sur les règles de jeux, etc.)

Exploration

Poursuivre l'activité présentée dans la section **Études sociales** ci-dessus en demandant aux élèves si les moyens qu'ils ont utilisés pour comprendre cette partie du texte leur avaient permis de répondre à la question initiale. Faire l'inventaire des moyens utilisés pour comprendre. Inviter les élèves à préciser dans quel cas ils ont utilisé ce moyen. Poursuivre en leur demandant si ce moyen est efficace pour résoudre n'importe quel problème de compréhension et d'expliquer pourquoi. (CO5 – discuter des moyens utilisés pour résoudre un bris de compréhension.)

Tout au long de la discussion, inscrire sur l'affiche déjà commencée lors de l'activité précédente les moyens utilisés qui n'y figurent pas déjà et indiquer dans quels cas ils semblent les plus efficaces.

Demander aux élèves s'il y avait des passages difficiles qu'ils croient ne pas avoir très bien compris. Essayer de voir avec eux la source du problème et les moyens à prendre pour y remédier.

Note (1) : Comme le texte présente un contenu familier, il est fort probable que les élèves auront éprouvé peu de difficultés à comprendre l'ensemble du discours et à relever les détails. Si tel est le cas, l'enseignant pourra limiter la discussion sur l'identification de la source du problème et les solutions possibles. Il pourrait choisir d'avoir cette discussion seulement avec les élèves qui ont éprouvé des difficultés.

Exploration (suite)

Note (2) : Après cette discussion, décider du bien-fondé de modeler une stratégie d'écoute lors de la prochaine activité. Par exemple, si lors de la discussion sur les difficultés rencontrées en situation d'écoute, plusieurs élèves ont semblé utiliser des moyens peu efficaces pour solutionner un problème, modeler pour eux le(s) moyen(s) qu'un expert utiliserait dans un cas semblable.

Modelage d'un plan d'action pour aborder la tâche

Lors de l'activité précédente, l'enseignant a remarqué que plusieurs problèmes rencontrés par les élèves provenaient du fait qu'ils avaient de la difficulté à se situer face à la tâche. Bien qu'il leur avait demandé de « se situer face à la tâche », plusieurs élèves ne savaient pas exactement ce que cela voulait dire. L'enseignant a donc décidé de modeler pour eux la façon dont il se prépare à la tâche d'écoute. Il se place dans la situation des élèves qui écouteront la lecture de la suite du texte *Un après-midi libre ou le monstre gluant* pour faire son modelage.

Proposer aux élèves de poursuivre l'écoute du texte afin de savoir comment les élèves de M. Savoie vont régler leur problème. Présenter la question 2 à la page 7 du livre *Toi et la politique*, « *Le vote est-il une façon juste de décider quoi faire?* ».

Avant de commencer la lecture du texte aux élèves, l'enseignant mentionne que lors de la discussion sur les stratégies à l'écoute, il avait remarqué que plusieurs élèves avaient des difficultés parce qu'ils ne savaient pas comment bien se préparer à la tâche. Il leur propose donc d'observer son **plan d'action**.

1. **Il faut d'abord que j'analyse la tâche** : Qu'est-ce que je dois faire? Je dois écouter un texte afin de savoir si le vote est une façon juste de décider quoi faire (CO1 – dégager l'idée ou les idées principales explicites du discours.)
2. **Il faut que je pense à ce que je sais déjà** : je sais que les élèves doivent choisir une activité qu'ils feront le vendredi suivant. Tous les élèves doivent participer à la même activité. Jusqu'à maintenant, la discussion n'a pas permis de prendre une décision finale.
3. **Je pense à ce que les nouveaux indices m'apportent comme information** : la question m'indique que dans cette partie du texte, il sera question de vote. Les élèves devront peut-être voter pour décider ce qu'ils feront. D'après la question, certains élèves vont dire que le vote n'est pas juste. Je dois trouver pourquoi ils pensent ainsi, parce que d'habitude en classe lorsqu'on vote, c'est parce qu'on trouve que c'est un bon moyen pour décider si oui ou non on va faire telle ou telle autre chose. Alors pourquoi le vote ne serait-il pas juste? Est-ce parce que des élèves auraient voté deux fois? Est-ce parce que des élèves ne voulaient pas que les autres sachent pour quelles activités ils ont voté?

Modelage d'un plan d'action pour aborder la tâche (suite)

4. **Je pense aux moyens dont je dispose pour surmonter un problème de compréhension :** je vais me concentrer sur ce que la personne dit. (1) Si ce qu'elle dit n'a plus de sens, je vais continuer à écouter attentivement, car peut-être que je vais comprendre la suite. (2) Si je ne comprends pas, je vais essayer de trouver la cause (quelques mots de vocabulaire difficile, sujet trop compliqué, distraction, pause pour penser à ce qu'elle venait de dire, etc.). (3) Je vais choisir le moyen qui me semble le plus efficace pour résoudre mon problème : écouter sans m'attarder sur les mots inconnus, me créer des images mentales au fur et à mesure que la personne parle, établir des liens entre ce que je sais et ce qui est dit, etc.). (CO4 – prévoir l'utilisation de solutions pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences semblables.)
5. **Je me fais confiance** : je sais ce que je dois faire et je sais ce que je peux faire si quelque chose ne va pas bien. Je me dis que ce n'est pas la première fois que j'écoute quelqu'un me lire un texte et que, jusqu'à maintenant, mes expériences sont généralement positives. Je suis prêt!

Inviter les élèves à se préparer en suivant le plan d'action proposé.

Développement des concepts de *prise de décision* et de *vote*

Poursuivre la lecture du texte jusqu'à l'intervention de Frédéric à la page 11 : « Ouais, ajoute Frédéric, Sarah a raison… ».

Premièrement, demander aux élèves de prendre quelques minutes pour répondre individuellement à la première question : « *Le vote est-il une façon juste de décider quoi faire?* ». Préciser qu'ils doivent expliquer leur réponse (CO1 – dégager l'idée ou les idées principales explicites du discours.) Ensuite, les placer en équipe de deux et leur demander :

- d'échanger leur opinion sur la question suivante : « *Le vote est-il une façon juste de décider quoi faire?* »;
- de faire le point sur ce qui se passe dans cette histoire afin que tous les élèves puissent bien comprendre la suite des événements;
- d'établir les liens entre cette situation et les situations où ils ont eux-mêmes eu à voter pour prendre une décision. Leur demander quel(s) autre(s) moyen(s) pourraient permettre à la classe de M. Savoie de prendre une décision. (CO1 – réagir au discours en faisant part de ses goûts et de ses opinions et en les appuyant à partir d'expériences personnelles.)

Pratique coopérative

Inviter les élèves à se préparer en suivant le plan d'action proposé :

1. analyser la tâche;
2. penser à ce que je sais déjà;
3. penser à ce que les nouveaux indices m'apportent comme information;
4. penser aux moyens dont je dispose pour surmonter un problème de compréhension et prévoir les appliquer en cas de besoin;
5. me faire confiance.

Donner aux élèves l'occasion de discuter de leur plan d'action avec un partenaire.

Développement des concepts de *prise de décision*, de *vote* et de *majorité*

1. Poursuivre la lecture jusqu'à la présentation des résultats du vote à la page 13 et jusqu'au début de l'intervention de Frédéric : « C'est de plus en plus injuste, s'écrie Frédéric. ».
2. Inscrire les résultats du vote au tableau afin de permettre aux élèves de les interpréter.
3. Demander aux élèves de prendre quelques minutes pour répondre individuellement à la première question : « Est-ce que tout le monde doit se conformer au vote de la majorité? ». Préciser qu'ils doivent expliquer leur réponse. (CO1 – dégager l'idées ou les idées principales explicites du discours.) Ensuite, les placer en équipe de deux et leur demander :
   - d'échanger leur opinion sur cette même question (*Est-ce que tout le monde doit se conformer au vote de la majorité?*). Préciser qu'ils doivent expliquer leur réponse;
   - de faire le point sur ce qui se passe dans cette histoire afin que tous les élèves puissent bien comprendre la suite des événements.
   - d'établir les liens entre cette situation et les situations où ils ont eux-mêmes eu à voter pour prendre une décision . Leur demander pourquoi Frédéric croit que c'est de plus en plus injuste. (CO1 – réagir au discours en faisant part de ses goûts et de ses opinions et en les appuyant à partir d'expériences personnelles.)

Retour collectif

En grand groupe, faire le bilan de ce qu'ils ont retenu jusqu'à présent.

Pratique coopérative (1)

Poursuivre l'activité en demandant aux élèves si leur plan d'action les a aidés à mieux comprendre le discours. (CO5 – discuter des moyens utiliser pour résoudre un bris de communication.) Ensuite, faire l'inventaire des moyens que les élèves ont utilisés pour comprendre. Revenir sur les moyens ciblés précédemment. Leur demander de préciser si ces moyens s'étaient avérés efficaces pour résoudre leurs problèmes de compréhension. Tout au long de la discussion, inscrire sur l'affiche déjà commencée au début des activités les moyens utilisés qui n'y figurent pas déjà. Indiquer dans quels cas ils semblent les plus efficaces. Faire observer que certains moyens sont plus efficaces que d'autres pour résoudre des difficultés de compréhension à l'écoute.

Demander aux élèves s'il y avait des passages difficiles qu'ils croient ne pas avoir très bien compris. Essayer de voir avec eux la source du problème et les moyens pour y remédier. Leur proposer d'essayer ces moyens lors de la prochaine situation d'écoute.

Développement des concepts de *prise de décision*, de *vote* et de *majorité* (2)

Poursuivre la lecture jusqu'à la fin du texte à la page 14. Omettre l'encadré à ce moment-ci. Discuter du sens du mot « majorité » tel que présenté dans le texte et explorer l'impact du vote majoritaire dans différents contextes (lorsqu'il n'y a que deux choix, lorsqu'il y a plusieurs choix, lorsque tout le monde ne vote pas).

Leur demander s'ils croient, comme M. Savoie, que les élèves ont appris quelque chose sur la façon de faire un choix juste parmi différentes possibilités. (CO1 – réagir au discours en faisant part de ses opinons et en les appuyant à partir d'expériences personnelles.)

Exploration des concepts visés

Placer les élèves en petit groupe de discussion. Inscrire les questions de départ au tableau :

- *Peut-on résoudre un désaccord par la discussion? Expliquer votre réponse.*
- *Le vote est-il une façon juste de décider quoi faire? Expliquer votre réponse.*
- *Est-ce que tout le monde doit se conformer au vote de la majorité? Expliquer votre réponse.*
- *D'après vous, est-ce que les élèves de M. Savoie ont appris quelque chose sur la façon de faire un choix juste parmi différentes possibilités? Expliquer votre réponse.*

Exploration des concepts visés (suite)

- *Y a-t-il d'autres moyens pour résoudre les problèmes reliés à la prise de décision en groupe? Croyez-vous que ces moyens-là permettent à plus de gens d'être satisfaits? Expliquer votre réponse.*
- *Croyez-vous qu'il arrive que vos parents ou les gens de la communauté soient placés eux aussi dans des situations où il y a plusieurs personnes qui doivent prendre une décision ou dans des situations où il y a plusieurs choix? Si oui, donner des exemples. Comment ces gens prennent-ils des décisions?*
- *Croyez-vous qu'il arrive que certaines personnes prennent des décisions à la place de vos parents ou des gens de la communauté? Si oui, donner des exemples.*

Note : Cette activité donne l'occasion aux élèves de travailler en groupe de discussion. L'enseignant qui le désire peut inviter ses élèves à s'attribuer un rôle dans le groupe et à établir les règles de fonctionnement. Mentionner que le porte-parole pourra parler au nom de ses coéquipiers lors de la synthèse des discussions. (CO1 – dégager, lors d'une discussion, les aspects abordés par les membres du groupe.) L'enseignant pourra profiter de cette occasion pour observer l'habileté des membres d'un groupe à faire la synthèse de leur discussion (diagnostique). Il saura alors s'il doit planifier des activités pour développer cette habileté.

Faire la synthèse des discussions.

Bilan des apprentissages en grand groupe (autoévaluation/ évaluation formative)

En grand groupe, faire le bilan de ce qu'ils ont retenu de l'ensemble des activités d'écoute (CO1 – dégager l'idée ou les idées principales explicites du discours.) Écrire sur une affiche ce qu'ils ont retenu des concepts visés : prise de décision, vote et majorité.

Note : L'enseignant qui le désire peut demander aux élèves de préciser individuellement ce que ces concepts représentent pour eux (évaluation formative).

Faire le bilan des moyens qu'ils utilisent pour se préparer à l'écoute et pour bien comprendre les informations qui leur sont fournies oralement. Leur demander ce que ces quatre situations d'écoute leur ont permis de découvrir sur leurs habiletés à comprendre l'information qui leur est transmise oralement.

Note : L'enseignant qui le désire peut demander aux élèves de répondre à cette question par écrit. Cette information pourrait être consignée dans le portfolio de l'élève.

Bilan des apprentissages en grand groupe (autoévaluation/ évaluation formative) (suite)

Annoncer que les prochaines activités d'écoute les amèneront à explorer d'autres moyens de transmission d'information (enregistrement, visionnement d'une vidéo, invité spécial). Ajouter qu'ils pourront voir si les moyens qu'ils ont utilisés lors des dernières activités leur permettront de bien comprendre dans d'autres contextes d'écoute (transfert).

Préciser que les activités de ce thème en Études sociales leur permettront de mieux comprendre comment les gens prennent des décisions pour les membres de leur communauté.

Note : L'enseignant qui le désire peut poursuivre la lecture des textes présentés aux pages 15 à 30 dans *Toi et la politique*.

Gouvernement local (1)

Donner suite à la discussion en invitant les élèves à prendre connaissance de certains mécanismes que les citoyens mettent sur pied pour les aider à prendre des décisions.

Note : (1) Préparer un enregistrement sur cassette audio du texte présenté aux pages 26 à 28 dans *Études sociales – Cahier de l'élève*, Les gouvernements, Sujet A, Alberta Education, 1985. (2) Préparer également une feuille de travail sur laquelle les élèves inscriront l'information retenue (voir exemples à la page 97).

AVERTISSEMENT :

Éditer le texte s'il y a des passages qui semblent moins acceptables de nos jours ou en discuter avec les élèves à la suite de l'écoute (ex. : Pourquoi un jeune de 11 ou 12 ans voudrait-il rentrer à la maison quand tout ce qui l'attend, c'est un père alcoolique et une mère abusive?, page 27).

Présenter le sujet et le contexte d'écoute. Dire que le conseil municipal de Placeville veut passer le projet de loi suivant : *Qu'il soit résolu que la ville de Placeville adopte un couvre-feu de 19 heures pour les enfants de moins de 13 ans*. Écrire ce projet de loi au tableau. Indiquer que l'enregistrement qu'ils écouteront correspond à un compte-rendu fait par un journaliste le lendemain de la réunion du conseil municipal. Présenter la feuille de travail.

Préciser aux élèves que dans le compte-rendu, l'opinion des gens est importante, et que dans le cadre du cours d'études sociales, l'information sur les moyens utilisés par les citoyens pour prendre des décisions est également très importante. Par conséquent, ils écouteront le discours deux fois. La première fois, ce sera pour se concentrer sur l'opinion des gens et la deuxième fois, pour se concentrer sur le processus de prise de décisions.

Pratique coopérative (2)

Demander aux élèves si le fait que ce soit un enregistrement et non une personne qui leur lit un texte les amènerait à modifier leurs stratégies d'écoute. Laisser quelques minutes aux élèves pour se préparer à cette activité d'écoute en se donnant un plan d'action. Les inviter à discuter de ce plan avec un partenaire.

Gouvernement local (2)

Inviter les élèves à écouter l'enregistrement et à compléter la feuille de travail. (CO1 – dégager l'idée ou les idées principales explicites du discours.)

Pratique coopérative (3)

Dans un premier temps, demander aux élèves de vérifier leurs réponses avec un partenaire. Ajouter que si les réponses sont différentes, ils doivent chercher pourquoi il en est ainsi. Préciser qu'ils n'ont pas à décider tout de suite s'ils ont la bonne réponse ou non. Ils pourront le faire un peu plus tard lorsqu'ils feront la mise en commun.

Lors de la mise en commun, écrire les réponses sur une affiche afin qu'elles puissent servir de points de référence tout au long de l'étude du gouvernement local.

Revenir sur les habiletés d'écoute. Demander aux élèves s'ils ont eu des difficultés à comprendre le texte. Faire référence aux différentes réponses obtenues. Leur demander quelles seraient les causes de ces difficultés. Voir ensemble quels moyens seraient les plus efficaces pour résoudre ces problèmes lors d'une autre situation semblable. (CO5 – discuter des moyens utilisés pour résoudre un bris de communication.)

Mécanismes de prise de décision et concepts de *droits* et de *responsabilités*

Poursuivre l'étude des mécanismes de prise de décision en invitant les élèves à lire les textes présentés dans *Études sociales – Cahier de l'élève*, Les gouvernements, Sujet A, Alberta Education, 1985.

> **AVERTISSEMENT :**
> Éditer les textes s'il y a des passages qui semblent moins acceptables de nos jours ou en discuter avec les élèves à la suite de la lecture, afin de faire ressortir le comportement/langage des gens lorsqu'ils sont engagés de façon émotive dans un débat (ex. : « J'en ai assez de me faire voler et vandaliser par ces petits *vauriens* » page 29; « … mais qu'est-ce que je vais faire de ces petits *morveux* qui traînent dans mon épicerie… » page 30.

Mécanismes de prise de décision et concepts de *droits* et de *responsabilités* (suite)

Note : L'enseignant qui le désire peut consolider les apprentissages en lecture en invitant les élèves à prêter une attention particulière à certaines stratégies de lecture (ex. : plan d'action semblable à celui de l'écoute pour aborder le texte, prévoir une façon de prendre des notes pour retenir l'information, etc.).

À la suite de ces lectures, faire ressortir les divers mécanismes dont disposent les citoyens pour faire valoir leurs opinions et pour prendre des décisions dans l'intérêt de la collectivité.

Aborder les concepts de droits et de responsabilités en regard de ce qui a été discuté depuis le début du thème. Mettre l'accent sur le fait que :

- si les gens ont des droits, ils ont aussi des responsabilités;
- si les gens veulent que leurs droits soient reconnus, ils doivent faire valoir le bien-fondé de ces droits dans l'intérêt de tous, etc.

Note : L'enseignant qui le désire peut inviter les élèves à se prononcer sur le projet de loi 36 ou encore à faire un sondage auprès des autres élèves de l'école, du personnel de l'école, de leurs parents et d'autres membres de la communauté. Les résultats pourraient être compilés sous forme de graphique ou de pourcentage et analysés pour établir des comparaisons entre les différents groupes interrogés (mathématiques : la statistique et les probabilités).

Consolidation des apprentissages

Si l'enseignant a choisi de consolider certains apprentissages en lecture, il serait souhaitable qu'il poursuive le processus de lecture jusqu'à l'autoévaluation. Il invite donc les élèves à :

- faire le bilan de leur lecture en ce qui a trait au contenu (mécanismes de prise de décision);
- faire un retour sur le plan d'action mis de l'avant pour aborder le texte (efficacité et changements à apporter lors d'une situation semblable, s'il y a lieu);
- faire une analyse des moyens utilisés pour surmonter une difficulté de compréhension en lecture (efficacité et changements à apporter lors d'une situation semblable, s'il y a lieu).

Gouvernement local (3)

Poursuivre l'étude du thème en demandant aux élèves de décrire le rôle du gouvernement local (municipal) et son mode de fonctionnement.

À la suite des activités sur la prise de décision dans le cas d'un projet de loi, inviter les élèves à faire état de ce qu'ils savent sur le gouvernement local et des questions qu'ils se posent à son sujet (ex. : qui fait partie du conseil municipal, comment les membres sont choisis, quel est le rôle du conseil municipal, comment il fonctionne, quel est le processus de prise de décision, etc.). Former des groupes de trois ou quatre élèves et leur demander de faire un tableau en quatre parties : (1) Ce que je sais (2) Ce que j'aimerais savoir (3) Où je pourrais trouver l'information (4) Ce que j'ai appris. Préciser que ce tableau sera utilisé tout au long de l'étude sur le gouvernement local. Ils pourront ajouter l'information au fur et à mesure qu'ils trouveront de nouvelles sources d'information et des réponses à leurs questions.

Note : L'enseignant qui le désire peut demander aux élèves de produire leur tableau à l'ordinateur en utilisant un logiciel permettant d'utiliser un format « Tableau » (intégration de la technologie P1 – 3.1) ou encore, suggérer aux élèves de faire leur tableau sur deux feuilles en traçant deux colonnes sur chacune d'elles afin d'avoir suffisamment d'espace pour entrer les informations recueillies.

Faire la synthèse des connaissances, des questions et des sources d'information possibles. Mentionner aux élèves qu'il sera possible d'ajouter de nouvelles questions dans leur tableau sous « Ce que j'aimerais savoir ».

Pour débuter cette enquête sur le gouvernement local, inviter les élèves à visionner le film « *Un tour de ville* » produit par l'ONF, d'une durée de 13 minutes 55 secondes.

Pratique coopérative (3)

Présenter le film en lisant les renseignements inscrits sur le coffret de présentation (les deux premiers paragraphes seulement).

Note : L'enseignant trouvera des informations supplémentaires à l'intérieur du boîtier. Il pourra communiquer ces informations aux élèves, s'il le désire.

Demander aux élèves si le fait que ce soit le visionnement d'un film, plutôt qu'un texte lu, les amènerait à modifier leur plan d'action. Laisser quelques minutes aux élèves pour se préparer à cette activité en suivant le plan d'action proposé précédemment :

1. analyser la tâche;
2. penser à ce que je sais déjà;

Pratique coopérative (3) (suite)

3. penser à ce que les nouveaux indices m'apportent comme information;
4. penser aux moyens dont je dispose pour surmonter un problème de compréhension et prévoir les appliquer en cas de besoin;
5. me faire confiance.

Donner aux élèves l'occasion de discuter de leur plan d'action avec un partenaire et de sélectionner, dans le tableau synthèse, les questions auxquelles ils croient pouvoir trouver des réponses dans ce film.

Gouvernement local (4)

Avant de visionner le film, cocher, dans le tableau synthèse, les questions auxquelles les élèves croient pouvoir trouver une réponse. Ajouter une toute nouvelle question qui aurait surgi à la suite de la présentation du film (renseignement sur le boîtier du film).

Inviter les élèves à visionner le film, puis à joindre les membres de leur équipe pour faire le bilan de ce qu'ils ont retenu en tenant compte des questions auxquelles ils croyaient pouvoir trouver des réponses.

Faire la synthèse de ce que les élèves ont retenu en tenant compte des questions auxquelles ils croyaient pouvoir trouver réponses. Inscrire les informations à l'endroit prévu dans le tableau synthèse. Ajouter toute nouvelle question. Inviter les élèves à ajouter cette information dans leur tableau d'équipe.

Pratique coopérative (4)

Dans un premier temps, demander aux élèves si dans leur équipe, ils avaient tous plus ou moins retenu la même information.

Revenir sur les habiletés d'écoute. Demander aux élèves s'ils ont eu des difficultés à comprendre le contenu. Leur demander quelles seraient les sources de ces difficultés. Voir ensemble quels moyens seraient les plus efficaces pour résoudre ces problèmes lors d'une autre situation semblable. (CO5 – discuter des moyens utilisés pour résoudre un bris de communication.) Leur demander s'il serait nécessaire de modifier le plan d'action qu'ils s'étaient donné afin de mieux réussir la prochaine fois.

Gouvernement local (5)

Faire le bilan des questions auxquelles les élèves ont trouvé des réponses. Les inviter à élaborer un plan de recherche/d'enquête soit pour trouver les réponses aux questions restées en suspens, soit pour valider ce qu'ils savent déjà, ou encore, pour élaborer davantage ce qu'ils savent et ce qu'ils ont appris jusqu'à maintenant. Donner suite aux sources d'information possibles que les élèves avaient ressorties précédemment. Compléter la liste avec eux. Si ce n'est déjà fait, proposer aux élèves d'inviter un membre du conseil municipal. (Si aucun membre du conseil ne peut s'exprimer en français, inviter un membre de la communauté qui parle français.)

Proposer aux élèves de se partager entre eux le travail de recherche/d'enquête.

Note : L'enseignant peut choisir la modalité de fonctionnement qui convient le mieux à son groupe pour la répartition des tâches. Par exemple, il peut assigner une question à chaque groupe de travail. Il peut offrir aux élèves de choisir la ou les questions qui les intéressent le plus et prévoir une façon de fournir l'information manquante pour compléter le thème. Il peut également demander à chaque groupe d'élèves de choisir la question qui les intéresse le plus et leur en assigner une autre de manière à couvrir tous les aspects à traiter.

Les élèves font leur enquête et choisissent le meilleur moyen pour communiquer leur information à l'ensemble de la classe (présentation sur transparents, sur affiches, ouverture d'un site à l'internet ou encore utilisation du système *power point*, invitation de membres de la communauté, etc.).

Profiter de la visite en classe d'une personne de la communauté pour amener les élèves à comparer l'information recueillie jusqu'à présent, sur le rôle et le fonctionnement du conseil municipal, avec la nouvelle information communiquée par l'invité.

Pratique coopérative (5)

Préparer les élèves à la visite d'un membre de la communauté. Les inviter à préparer quelques questions sur le rôle et le fonctionnement du conseil municipal et sur toute autre question qu'ils jugent pertinente. Ils peuvent écrire leur(s) question(s) sur une carte aide-mémoire.

Note : L'enseignant qui le désire peut discuter de l'ordre des questions avec les élèves. Mettre l'accent sur le fait que les questions traitant d'un même aspect doivent être regroupées afin de faciliter la compréhension et favoriser la rétention de l'information.

Pratique coopérative (5) (suite)

Le jour de la visite, inviter les élèves à se préparer à cette nouvelle situation d'écoute. Leur demander si le fait que ce soit un invité plutôt qu'un texte lu ou le visionnement d'un film, les amènerait à modifier leur plan d'action. Laisser quelques minutes aux élèves pour se préparer à cette activité en suivant le plan d'action proposé précédemment :

1. analyser la tâche;
2. penser à ce que je sais déjà;
3. penser à ce que les nouveaux indices m'apportent comme information;
4. penser aux moyens dont je dispose pour surmonter un problème de compréhension et prévoir les appliquer en cas de besoin;
5. me faire confiance.

Donner aux élèves l'occasion de discuter de leur plan d'action avec un partenaire.

Note : L'enseignant qui le désire peut inviter les élèves à prendre des notes (diagnostique). Les élèves pourraient utiliser les questions qu'ils ont formulées comme points de repère pour identifier les informations importantes à retenir. L'enseignant pourrait discuter avec eux de différentes techniques pour prendre des notes. Il pourrait faire le parallèle entre la façon de noter l'information dans un plan et la façon de prendre des notes à l'écoute : il n'est pas nécessaire d'écrire des phrases complètes, seulement les mots clés.

Gouvernement local (6)

Si l'initiative d'inviter un membre de la communauté revient à un élève ou à un groupe d'élèves, lui/leur demander de présenter la personne invitée et de l'informer sur le mode de fonctionnement de la rencontre.

Note : Dans ce cas, l'élève devrait avoir eu l'occasion de planifier sa présentation et de s'exercer devant un pair ou l'enseignant avant la venue de l'invité.

Assurer le bon déroulement de la rencontre en invitant les élèves à poser leurs questions à tour de rôle. (Reformuler, si nécessaire, certaines réponses de l'invité si l'information semble de première importance.)

À la suite de la rencontre, faire le bilan des informations recueillies. Inscrire les nouvelles informations dans le tableau synthèse (ou les élèves complètent individuellement ou en équipe le tableau qu'ils ont préparé plus tôt). (CO1 – dégager l'idée ou les idées principales du discours.)

Gouvernement local (6) (suite)

Demander aux élèves si, d'après eux, le mode de fonctionnement du conseil municipal respecte les droits des citoyens et s'il leur permet de prendre leurs responsabilités. (CO1 – réagir au discours en faisant part de ses opinons et en les appuyant à partir d'exemples tirés de leurs expériences personnelles.)

Pratique coopérative (5) (suite)

Revenir sur les habiletés d'écoute. Demander aux élèves s'ils ont eu des difficultés à comprendre le contenu et s'ils ont retenu l'essentiel des informations fournies par l'invité. Leur demander quelles seraient les causes de ces difficultés (manque de familiarité avec le sujet, débit de parole, prononciation, etc.). Voir ensemble quels moyens seraient les plus efficaces pour résoudre ces problèmes lors d'une autre situation semblable. (CO5 – discuter des moyens utilisés pour résoudre un bris de communiation.) Leur demander s'il serait nécessaire de modifier le plan d'action qu'ils s'étaient donné.

Pratique autonome (évaluation des apprentissages en français)

Note : L'enseignant peut choisir la situation d'écoute qu'il juge la plus représentative de ce que les élèves de 6e année peuvent faire pour évaluer les apprentissages en français. Par exemple, il pourrait utiliser les présentations faites par les élèves de la classe pour évaluer l'écoute. Auparavant, il devra vérifier, avec les élèves présentateurs, si le contenu est juste (afin d'éviter la construction de connaissances erronées) et si l'ordre de présentation des idées est cohérent (présentation de la ou des questions d'enquête visées, regroupement des informations pour traiter chaque aspect ou chaque question, conclusion synthèse et opinion).

L'enseignant pourrait également profiter de la visite d'une autre personne-ressource qui peut s'exprimer en français sur le rôle et le fonctionnement du gouvernement provincial ou fédéral (ex. : un membre du personnel pourrait rencontrer les élèves et leur faire part de sa compréhension du rôle et du fonctionnement d'un des paliers de gouvernement, etc.)

L'enseignant s'assure de développer un outil qui permettra aux élèves de relever l'information recherchée (soit un questionnaire, un tableau synthèse, une question à développement, etc.). Cet outil d'évaluation devrait permettre d'évaluer l'habileté des élèves :

- à dégager l'idée ou les idées principales du discours (CO1);
- à réagir au discours en faisant part de ses opinons et en les appuyant à partir d'exemples tirés de leurs expériences personnelles (CO1).

Pratique autonome (évaluation des apprentissages en français) (suite)

Il devra également s'assurer de vérifier l'habileté des élèves à planifier leur projet d'écoute (CO4 – prévoir l'utilisation de solutions pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences semblables) et (CO5 – discuter des moyens utilisés pour résoudre un bris de compréhension). Cette information pourrait être communiquée sous forme de plan d'action et de rétroaction quant à l'efficacité des moyens utilisés pour réussir leur projet.

Évaluation des apprentissages en études sociales

À la suite de cette étude du gouvernement local, proposer une situation d'évaluation qui permettra à l'élève de faire le bilan de ses connaissances sur le rôle et le fonctionnement du gouvernement local.

Note : Tout comme pour l'évaluation des apprentissages en français, l'enseignant peut choisir le moment le plus opportun pour évaluer les apprentissages en études sociales. Par exemple, il pourrait profiter de la fin de chaque sous thème pour faire la synthèse des apprentissages.

Demander aux élèves de :

- décrire les différentes étapes qui mèneraient à l'adoption d'un projet de loi sur l'agrandissement (ou l'aménagement) du réseau de piste cyclable dans la ville et les sommes allouées pour mener le projet à terme (Qu'il soit résolu que la ville de X investisse la somme de 1 000 000 $ pour l'agrandissement ou l'aménagement) d'une piste cyclable permettant de contourner le centre-ville (ou traversant le quartier industriel pour aller jusqu'au petit étang aménagé l'année précédente, etc.);
- décrire les divers groupes impliqués dans une telle décision, leurs buts et leur rôle.

La planification de cette activité pourrait se faire en équipe de deux ou trois élèves. L'enseignant pourrait ainsi noter certaines habiletés de travail en groupe si ces habiletés ont fait l'objet d'apprentissage antérieurement.

- **Exemple de façons de recueillir l'information retenue**

Exemple 1 : Sous forme de tableau

Compléter le tableau suivant à l'aide des informations fournies dans le discours.

Un projet de loi à Placeville	
But du projet de loi	
Étapes à suivre pour passer un projet de loi	

Personnes concernées et buts poursuivis	
Personnes ou groupes de personnes concernés	**Buts poursuivis par chaque groupe**

Exemple 2 : Sous forme de phrases à compléter

Compléter les phrases suivantes à l'aide des informations fournies dans le discours

1. Le but du projet de loi est…
2. Les étapes à suivre pour passer un projet de loi sont : …
3. Les personnes ou groupes de personnes concernés dans le processus sont : …
4. Le but poursuivi par le groupe est…

Vue d'ensemble de l'intégration des matières au deuxième cycle de l'élémentaire

L'efficacité d'une démarche d'enseignement/apprentissage réside dans son potentiel d'adaptation à diverses situations. Elle n'est efficace que si elle permet de mieux répondre aux besoins des élèves et si elle respecte les caractéristiques de l'objet d'apprentissage. Les exemples d'intégration des matières présentés dans les programmes d'études par année scolaire de français langue seconde – immersion, au deuxième cycle de l'élémentaire, illustrent comment l'enseignant peut adapter la démarche d'apprentissage pour mieux répondre aux besoins des élèves et aux caractéristiques de l'objet d'apprentissage.

Le tableau suivant donne un aperçu des divers modèles d'intégration du français aux autres matières présentés dans les programmes d'études par année scolaire de français langue seconde – immersion, au deuxième cycle de l'élémentaire.

	4e année	5e année	6e année
Matières intégrées	Français et hygiène	Français et sciences	Français et études sociales
Domaines visés	Compréhension écrite	Production orale	Compréhension écrite
Objet d'apprentissage visé en français	CÉ1 Dégager l'information recherchée dans un texte de quelques paragraphes, p. 23. CÉ1 Réagir à l'information en établissant des liens entre celle-ci et ses connaissances antérieures, p. 23. CÉ4 Préciser son intention de communication, p. 30. CÉ5 Segmenter la phrase en unité de sens pour soutenir sa compréhension et faciliter la rétention de ce qui est lu, p. 33. CÉ5 Valider, en cours de lecture, le choix des idées principales explicites, p. 34.	PO1 Donner des explications sur la résolution de problèmes, p. 37. PO1 Participer à une discussion de groupe pour réaliser un projet ou pour accomplir une tâche, p. 37. PO3 Utiliser correctement le vocabulaire et les structures de phrases appropriés pour décrire un problème ou une façon de faire, p. 40. PO4 Participer à l'établissement des règles de fonctionnement du groupe, p. 42. PO5 Respecter les règles établies et intervenir de façon appropriée pour assurer le bon déroulement de la discussion, p. 45.	CO1 Dégager l'idée ou les idées principales explicites du discours. CO1 Dégager, lors d'une discussion, les aspects abordés par les membres du groupe. CO1 Réagir au discours en faisant part de ses goûts et de ses opinions et en les appuyant à partir d'expériences personnelles. CO4 Prévoir l'utilisation de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences semblables. CO5 Reconnaître un bris de communication, en identifier la cause et prendre les moyens nécessaires pour corriger la situation. CO5 Discuter des moyens utilisés pour résoudre un bris de communication.

	4e année	5e année	6e année
Objet d'apprentissage visé dans les autres matières	**Hygiène :** Thème II : Rapports avec les autres A1. L'amitié A2. Besoins d'avoir des amis A3. Courtoisie envers les amis A5. Se faire des amis	**Sciences :** Thème b : Mécanisme utilisant l'électricité 5-6 Construire des circuits simples et appliquer sa compréhension à la construction et au contrôle d'appareils motorisés. *Sciences à l'élémentaire*, p. B-29.	**Études sociales :** Sujet A : Le gouvernement local – Enquête sur la façon dont le gouvernement local répond à nos besoins. – Enquête sur les mécanismes de prises de décisions. – Enquête sur les organismes locaux qui permettent de répondre à nos besoins spécifiques. – (*Études sociales : élémentaire immersion : programmes d'études, 1990*, p. 47 à 50)
Particularités de la démarche d'apprentissage	Le modelage présente l'analyse que l'enseignant fait pour identifier les moyens qu'il a à sa disposition pour aborder la tâche. Cette façon de procéder lui permet de se placer dans un climat de confiance, car il sait exactement ce qu'il doit faire et comment il le fera. Dans ce modèle, l'enseignant s'implique directement en fournissant un modèle de paragraphe bien structuré sur un thème en hygiène. L'enseignant choisit d'activer les connaissances antérieures et de faire un modelage pour chaque élément nouveau. Il travaille également avec un groupe d'élèves qui présentent des besoins particuliers avec la fluidité en lecture.	L'enseignant active les connaissances théoriques et pratiques des élèves en ce qui a trait à leurs habiletés à travailler avec un ou des partenaires. Lors d'un des modelages sur le travail en équipe, il fournira des exemples et des contre-exemples de comportements afin de fournir aux élèves les outils nécessaires pour assurer le fonctionnement de leur équipe. L'enseignant placera les élèves en situation de pratique coopérative à plusieurs reprises afin de leur permettre d'intégrer diverses facettes du travail en équipe et des concepts de sciences. L'évaluation des apprentissages se fait à partir de deux tâches : l'une pour évaluer l'habileté des élèves à travailler en équipe et l'autre pour évaluer les concepts de sciences.	Dans cet exemple d'intégration, l'enseignant expose les élèves à divers médias afin de les rendre conscients des moyens qu'ils utilisent dans chaque situation (ex. : lecture aux élèves, écoute d'un enregistrement, visionnement d'un film, présentation par un invité spécial). Au début de chaque séance, les élèves analyseront la tâche et feront l'inventaire des stratégies d'écoute dont ils disposent pour être efficaces dans chaque situation. Ensuite, ils feront un retour sur les moyens qui se sont avérés efficaces pour résoudre un bris de communiction. Dans cet exemple, l'enseignant qui le désire peut inviter ses élèves à faire le parallèle entre la préparation à une tâche d'écoute et la préparation à une tâche de lecture.

Printed by
Learning Resources
Distributing Centre
Production Division
Barrhead, Alberta
Canada, T7N 1P4
LRDC
"Reaching Students Is What We're About"


University of Alberta Library
0 1620 1134 2530